EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ÜBER BEZIEHUNGEN ZWISCHEN ERZIEHUNGSVERHALTEN VON LEHRERN UND MÜTTERN UND SEINER REZEPTION DURCH DIE BETROFFENEN SCHÜLER IM HINBLICK AUF SCHULANGST, ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG UND SOZIALE BELIEBTHEIT

DISSERTATION
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Johann Borchert
Dortmund

1974

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536502_0011

Druck- und Verlagsanstalt
Werner Blasaditsch · 89 Augsburg · Theodor-Heuß-Platz 3 · Telefon (0821) 51 85 63
Printed in Germany

EMPIRISCHE UNTERSUCHUNGEN ÜBER BEZIEHUNGEN ZWISCHEN ERZIEHUNGSVERHALTEN VON LEHRERN UND MÜTTERN UND SEINER REZEPTION DURCH DIE BETROFFENEN SCHÜLER IM HINBLICK AUF SCHULANGST, ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG UND SOZIALE BELIEBTHEIT

DISSERTATION
zur
Erlangung des Grades eines Doktors
der Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Johann Borchert
Dortmund

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Referent: Prof. Dr. W. Piel

Koreferent: Prof. Dr. B. Roeder

		Seite
1.	Einleitung	01 - 03
2.	Methodologische Vorüberlegungen zur Erfassung des Erziehungsstils	1
2.1.	Beobachtungsverfahren und ihre Konstruktion	1
2.2.	Methoden zur Erfassung des Erziehungsstils	3
2.2.1.	Direkte Verhaltensbeobachtung	4
2.2.2.	Beschreibung des eigenen Verhaltens mit Hilfe von Fragebögen	6
2.2.3.	Fragebogen zum "perzipierten" Erziehungsstil	9
3.	Einige Modelle zum Erziehungsstil	13
3.1.	Das Modell von BECKER und von SCHAEFER	13
3.2.	Das Modell von TAUSCH & TAUSCH	15
3.3.	Das Modell von HERRMANN	18
4.	Einführung in die geplante Untersuchung	23
5.	Die Spezifizierung der Untersuchungsvariablen	25
5.1.	Die Variable "Erziehungsverhalten"	25
5.2.	Die Variable "Schulangst"	32
5.3.	Die Variable "Anstrengungsvermeidung"	36
5.4.	Die Variable "soziale Beliebtheit"	41
5.5.	Die Variable "sozioökonomischer Status"	46
6.	Durchführung der Untersuchung	53
6.1.	Die Datenerhebung	53
6.2.	Die untersuchten Schüler- und Lehrerstichproben	53
6.3.	Die statistische Verarbeitung	54
6.3.1.	Die Varianzanalyse (VA)	54
6.3.2.	Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)	57

		Seite
7.	Ergebnisse	64
7.1.	Die varianzanalytischen Ergebnisse	64
7.1.1.	Die Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen "Lehrerstrenge", "Lehrerunterstützung", "Mütterstrenge", "Mütterunterstützung" und den abhängigen Variablen "Schulangst", "Anstrengungsvermeidung" und "soziale Beliebtheit"	64
7.1.1.1.	Die Haupteffekte	65
7.1.1.2.	Die Wechselwirkungen 1. Ordnung	68
7.1.2.	Die Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen "Lehrerbekräftigungsverhalten", "Mütterbekräftigungsverhalten" und den abhängigen Variablen "Schulangst", "Anstrengungsvermeidung" und "soziale Beliebtheit"	76
7.1.3.	Die Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen "sozioökonomischer Status", "Schülergeschlecht", "Schultyp" und den abhängigen Variablen "Schulangst", "Anstrengungsvermeidung" und "soziale Beliebtheit"	79
7.1.3.1.	Die Hauptwirkungen	80
7.1.3.2.	Die Wechselwirkungen 1. und 2. Ordnung	82
7.1.3.2.1.	Die Wechselwirkung 1. Ordnung zwischen den unabhängigen Variablen "Lehrerunterstützung", "Schultyp" und dem abhängigen Merkmal "Schulangst"	83
7.1.3.2.2.	Die Wechselwirkung 1. Ordnung zwischen den unabhängigen Variablen "Lehrerbekräftigungsverhalten", "Schultyp" und dem abhängigen Merkmal "Schulangst"	83
7.1.3.2.3.	Die Wechselwirkung 2. Ordnung zwischen "Lehrerunterstützung", "Mütterunterstützung", "Schultyp" und dem abhängigem Merkmal "soziale Beliebtheit"	87
7.1.4.	Zusammenfassung und Diskussion der varianzanalytischen Ergebnisse	89
7.2.	Die konfigurationsfrequenzanalytischen Ergebnisse	92
7.2.1.	Die Wechselwirkungen zwischen dem rezipierten "Erziehungsverhalten", der "Schulangst", "Anstrengungsvermeidung" und "sozialen Beliebtheit"	93

		Seite
7.2.2.	Die Wechselwirkungen zwischen dem "sozioökonomischen Status", "Lehrerbekräftigungsverhalten", "Mütterbekräftigungsverhalten", der "Schulangst" und "Anstrengungsvermeidung"	96
7.2.3.	Zusammenfassung und Diskussion der konfigurationsfrequenzanalytischen Ergebnisse	97
7.3.	Die Untersuchungsergebnisse und ihre Relevanz	98
8.	Abschließende Zusammenfassung	100
9.	Literaturverzeichnis	103
10.	Anhang	108

1. Einleitung

Es ist ein wesentliches Ziel der pädagogischen Forschung, mögliche Bedingungen für das Auftreten bestimmter kindlicher Erlebens- und Verhaltensweisen aufzuzeigen, doch fehlen vorläufig noch übergreifende theoretische Modelle, die der Komplexität dieses Forschungsgegenstandes umfassend gerecht werden können. Gezieltere Voraussagen hinsichtlich der kindlichen sozialen Entwicklung sind immerhin möglich geworden, seitdem vor allem Lerntheoretiker den Sozialisationsbegriff in die pädagogisch-psychologische Literatur eingeführt haben. Sozialisation ist nach SECORD & BACKMAN (1964, S. 525) auffaßbar als Verhaltensmodifikation in Richtung auf die Erfüllung normativer Gruppenerwartungen, d.h. das Individuum wächst in eine Gruppe, Subkultur und Kultur hinein und vergleicht sein realisiertes Verhalten (Ist-Wert) mit den vorhandenen Gruppenerwartungen (Soll-Wert). Die Übereinstimmung von Ist- und Sollwert wird somit zu einem Maß für die soziale Anpassung des Individuums an die gestellten Gruppennormen.

Aus lerntheoretischer Sicht ist die Familie in den ersten Lebensjahren der primäre Träger der Sozialisation, ihre von der Sozialschicht mitgeprägten Wertvorstellungen und Erwartungen werden zuerst an das Kind herangetragen. Wegen der relativ hohen Dichte an sozialem Kontakt ist anfangs die Mutter die wichtigste Sozialisations- und Erziehungsagentin. Untersuchungen zum Erziehungsstil haben sich vermutlich aus diesem Grunde häufiger mit den Erziehungseinstellungen und -praktiken von Müttern als mit denen von Vätern beschäftigt. Neben den Eltern, Geschwistern und Schulkameraden haben vor allem Lehrer während ihres Unterrichts einen

so bedeutsamen Einfluß auf den kindlichen Sozialisationsprozeß, daß sich viele Untersucher schon aus zeitökonomischen Überlegungen für den Lehrer-Führungsstil interessierten, zumeist mit der impliziten Annahme, individuelle Merkmalsunterschiede bei den unterrichteten Schülern aufgrund unterschiedlicher Lehrereinstellungen und -praktiken voraussagen zu können. Der Erziehungsstil sowohl von Lehrern als auch von Müttern beschreibt eine bedeutsame Komponente des Sozialisationsprozesses eines heranwachsenden Individuums.

Trotz umfangreicher Untersuchungen zum Erziehungsstil ist das gegenwärtige Wissen in diesem Forschungsbereich noch recht widerspruchsvoll und in sich wenig schlüssig. Der Verzicht vieler Untersucher auf ein überprüfbares theoretisches Rahmenkonzept führte häufig zur Entwicklung recht unterschiedlicher Ex-post-Modelle, die zum einen den Vergleich empirischer Befunde wegen der meist uneinheitlich verwendeten Termini erschweren, zum anderen aus der Theorie ableitbare Voraussagen kindlicher Verhaltensweisen vermissen lassen.

Ausgehend von diesen Überlegungen ist es das Ziel der vorliegenden Studie, ein der Lerntheorie entlehntes A-priori-Modell zum Erziehungsstil auf seine Brauchbarkeit hin zu überprüfen. Dazu wurden Mütter und Lehrer von ihren Kindern bzw. Schülern nach dem Ausmaß der erlebten "Strenge" und "Unterstützung" an Hand vorgegebener Skalen beurteilt, so daß zunächst die Beantwortung der Frage möglich wird, ob und inwieweit schichtspezifische und schultypspezifische Einflüsse die Schülerwahrnehmung mitdeterminieren. Natürlich beschränken sich die Auswirkungen des Erzieherverhaltens nicht nur auf die kindliche Wahrnehmung, sondern manifestie-

ren sich vor allem in voraussagbarer Weise im konkreten Verhalten des Schülers. Die Erfassung dieses Schülerverhaltens (wie Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit) und der Grad seiner Abhängigkeit vom rezipierten Erzieherverhalten stehen im Brennpunkt dieser empirischen Arbeit, doch sollen die Einzelergebnisse mit ihrem praktischen und theoretischen Bedeutungsgehalt erst mitgeteilt werden, nachdem die bisherigen Literaturbefunde zur Erziehungsstilforschung referiert und diskutiert worden sind.

2. Methodologische Vorüberlegungen zur Erfassung des Erziehungsstils

2.1. Beobachtungsverfahren und ihre Konstruktion

Nach Durchsicht der einschlägigen Literatur besteht zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch keine einheitliche Auffassung über die Methodologie zur Messung des Verhaltens im Unterricht. Ein sinnvoller Ansatz, eine derartige Methodologie zu entwickeln, ist in MEDLEY & MITZEL's (1970, S. 767) einfachem Versuch zu sehen, zwei unterscheidbare Stufen bei der Verhaltensmessung im Unterricht anzunehmen: zum einen die Gewinnung eines Protokolls des zu messenden Verhaltens und zum anderen seine Quantifizierung. Welches Unterrichtsverhalten dabei im einzelnen protokolliert wird, ist nicht allein abhängig von der interessierenden Fragestellung, sondern auch von seiner Beobachtbarkeit, Auswertbarkeit und Reliabilität.

Zudem entscheidet nach MEDLEY & MITZEL (1970) die Art der empirischen Fragestellung, ob ein Kategorien- oder Merkmalsystem zur Konstruktion eines Beobachtungsplans herangezogen werden soll.

In einem Kategoriensystem werden für jeden begrenzten Beobachtungsausschnitt alle auftretenden Verhaltensweisen protokolliert und in die bereits vorher festgelegten Kategorien aufgegliedert. So hat beispielsweise WIESENHÜTER (1961) in einer empirischen Untersuchung jedes "Drankommen" des Schülers im Unterricht registriert und nach vorgegebenen Kategorien wie Name des drankommenden Schülers oder Dauer der Kontakte des Schülers

mit dem Lehrer klassifiziert. Die Lehrer-Schüler-Interaktion wird hier unter der Dimension "Drankommen" bzw. "Nicht-Drankommen" beobachtet und kategorisiert. Andere Autoren wie ANDERSON & BREWER (1945), WITHALL (1949) oder FLANDERS (1960) haben ebenfalls Kategoriensysteme zur Konstruktion ihrer Beobachtungsverfahren herangezogen.

Werden in einem Beobachtungsplan mehrere Verhaltensweisen gleichzeitig protokolliert und die Häufigkeit ihres Auftretens ausgezählt, so handelt es sich hier um ein Merkmalsystem. Als Beispiel für eine Untersuchung nach dem Merkmalsystem diene eine Studie von TAUSCH (1960), in der ausschließlich Aktivitäten wie Lehrerbefehle, Lehrerfragen und -aufforderungen, spontane Schülerbeiträge und -fragen oder Höflichkeitswörter gezählt werden; andere Schüler- bzw. Lehreräußerungen bleiben unberücksichtigt, so daß Kategorien- und Merkmalsysteme sich hinsichtlich der Vollständigkeit bei der Registrierung von Verhaltensweisen unterscheiden.

Der Vorteil eines Kategoriensystems ist nicht nur in einer genauen Deskription spezifischer Verhaltensaspekte zu sehen, sondern auch in der häufig zu findenden Verankerung in einem theoretischen Rahmenkonzept. Ein derartiges Konzept liefert aus der Theorie ableitbare und überprüfbare Fragestellungen und Voraussagen empirischer Phänomene und erleichtert vor allem die Einordnung und Interpretation empirisch beobachteter Daten. FLANDERS (1960) entwickelte an Hand einer spezifizierten Theorie einen Beobachtungsplan mit 10 Kategorien und untersuchte das Kommunikationsverhalten von Lehrern in der Schulklasse. Die 10 Kategorien können

der Dimension "Beeinflussung" zugeordnet werden, sie umfassen sowohl die indirekte (Kategorie 1) als auch die direkte Beeinflussung (Kategorie 10) und erlauben mehrere Zwischenabstufungen. Die mit dem Beobachtungsplan durchgeführte Untersuchung bestätigt die von FLANDERS getroffene Voraussage, daß die Lehrer-Schüler-Interaktion als eine Widerspiegelung des direkten oder indirekten Lehrereinflusses einstufbar ist.

Ein Merkmalsystem ist dem Kategoriensystem dann vorzuziehen, wenn viele Verhaltensaspekte gleichzeitig beobachtet werden müssen, weil eine Theorie - wie etwa bei MORSH (1956) - fehlt, die z.B. Aussagen darüber liefert, welche Verhaltensvariablen des Lehrers Veränderungen im Schülerverhalten bewirken können. Der Vorteil eines Merkmalsystems liegt zwar in einer weniger eingeengten Betrachtungsweise, doch nicht immer lassen sich selbst plausible Ergebnisse in ein A-priori-Modell einordnen. Um eine derartige Einordnung gefundener Resultate doch noch zu ermöglichen, konstruieren einige Autoren Ad-hoc-Modelle, deren Bedeutung oftmals nicht über die jeweilige Untersuchung hinausreicht und die zudem meist nicht dem Kriterium der Falsifizierbarkeit genügen.

2.2. Methoden zur Erfassung des Erziehungsstils

Zur Untersuchung des Erziehungsstils wurde eine Vielzahl von Erhebungsmethoden entwickelt,und wahrscheinlich lassen sich viele Widersprüche durch mangelnde Methodenkonkordanz bzw. Methodenabhängigkeit der gefundenen Ergebnisse erklären. Eine Zuordnung empirischer Daten zu bestimmten Erfassungsmethoden hat HERRMANN

(1969 a, S. 164-190) vorgenommen:

1. L(ife)-Daten, gewonnen durch Verhaltensbeobachtungen (Fremdbeurteilungen)
2. Q(estionnaire)-Daten, gewonnen durch Retrospektion, Interview, Fragebogen (Selbstbeurteilungen)
3. T(est)-Daten, gewonnen durch Leistungsmessungen in standardisierten Testsituationen.

Fremd- und Selbstbeurteilungen können von zusätzlichen Variablen wie Beurteilungsfehlern und Beantwortungsstilen erheblich beeinflußt werden, so daß mit ihnen nur selten übereinstimmende Ergebnisse zu erzielen sind. Doch da in der Erziehungsstilforschung bisher nur auf diese beiden Methoden zurückgegriffen worden ist, sollen hier die durch sie gewonnenen wichtigsten Untersuchungsergebnisse referiert werden.

2.2.1. Direkte Verhaltensbeobachtung

Direkte und systematische Beobachtungen von elterlichem Erziehungsverhalten (L-Daten) wurden erstmals mit dem von CHAMPNEY (1941) konzipierten FELS PARENT BEHAVIOR SCALES durchgeführt. Der Beobachter hat bei Hausbesuchen das elterliche Erziehungsverhalten auf 30 mehrstufigen Skalen festzuhalten. Die Skalen ordnen sich nach CHAMPNEY acht Kategorien wie z.B. "Freiheit - willkürliche Kontrolle" oder "rational-irrational" unter. Faktorenanalysen (FA) der Skaleninterkorrelationen ergaben drei unabhängige Faktoren zweiter Ordnung, die von HERRMANN (1969 a, S. 377) wie folgt übersetzt wurden:

1. In-Abhängigkeit-Halten

2. Demokratische Haltung bei der Erziehung
3. Organisation und Wirksamkeit häuslicher Kontrolle

Zu Untersuchungen im Klassenraum wurde die direkte Verhaltensbeobachtung insbesondere von TAUSCH und seinen Mitarbeitern häufiger herangezogen. Technische Hilfsmittel wie Video-recorder oder Tonbandaufzeichnungen und erprobte Skalen zur Einschätzung von Lehrer und/oder Schülerverhalten gewährleisten eine hohe Objektivität und Reliabilität der Untersuchungsergebnisse. So untersuchte TAUSCH et al. (1969,1970) an 35 Studienräten in 103 Unterrichtsstunden die Frage, wieweit das für die soziale Interaktion zwischen Lehrern und Schülern bedeutsame Lehrersprachverhalten intraindividuell konstant bleibt, bzw. wieweit sich das Verhalten ein und desselben Lehrers in unterschiedlichen Situationen ähnelt. Erfaßt wurden die Merkmale Reversibilität vs. - Irreversibilität von Lehreräußerungen und die Anzahl von Lehrerfragen, -befehle und -aufforderungen. In ihrer Persönlichkeit als autoritär eingestufte Lehrer neigen den Befunden zufolge stärker zu irreversiblen Äußerungen, Befehlen und Fragen als sozialintegrative Lehrer, jedoch Persönlichkeitsmerkmale für sich genommen scheinen zur Erklärung der Verhaltensvarianz nicht auszureichen, da Unterschiede zwischen Situationen bzw. Schulklassen für ein unterschiedliches Lehrerverhalten mitverantwortlich sein können.

In seiner Dissertation prüft KRETSCHMANN (1974) - er ließ Tonbandaufzeichnungen aus 60 Schulklassen von Experten einschätzen - die Frage, welchen Einfluß einige Persönlichkeitsmerkmale sowohl von Lehrern als auch von Schülern auf die Ängstlichkeit, Aggressivität und

Anstrengungsvermeidung haben:

- die aggressive Einstellung von Schülern nimmt bei unkontrolliertem Lehrerverhalten zu,
- stark engagierte Lehrer erniedrigen die Bereitschaft von vorallem verbalintelligenten Schülern, "Anstrengungen zu vermeiden ",
- "günstig" eingestufte Lehrer erniedrigen ebenfalls das Ausmaß an Anstrengungsvermeidung,
- intelligente und wenig neurotische Schüler zeigen ein geringeres Ausmaß an Schulängstlichkeit und sind offenbar vom Lehrerverhalten relativ unabhängig.

Mütter werden in neueren Arbeiten aus zeitökonomischen Überlegungen nur noch selten direkt in ihrem Erziehungsverhalten beobachtet, in der Schule jedoch hat diese Methode ihre Bedeutung als wichtiges Forschungsinstrument beibehalten. Da zur Untersuchung des mütterlichen Erziehungsstils sich immer mehr Fragebogen durchgesetzt haben, stellt sich die bisher nicht hinreichend beantwortete Frage, inwieweit ein durch Beobachtung erfaßtes Mütterverhalten mit dem im Fragebogen berichteten Verhalten übereinstimmt.

2.2.2. Beschreibung des eigenen Verhaltens mit Hilfe von Fragebögen

SHOBEN (1945) berichtet von einem Fragebogen für Mütter (Q-Daten), in dem statt der vorher üblichen direkten Fragen erstmals Statements (Behauptungen) enthalten sind. Eine inhaltliche Klassifikation der nach einer Itemanalyse verbliebenen 48 Statements in drei Kategorien führte wegen zu hoher Interkorrelationen noch zu unbefriedigenden Ergebnissen.

Der SHOBEN-Fragebogen wurde später in abgewandelter Form von SCHAEFER & BELL (1958) zusammen mit anderen Items zur Konstruktion des PARENT ATTITUDE RESEARCH INSTRUMENT (PARI) herangezogen, in der Erwartung, gezieltere Informationen über elterliche Einstellungen zur Kindeserziehung zu erhalten. Nach einer Zuordnung sämtlicher Items in psychologisch homogen erscheinende Subskalen ergab eine statistische Analyse 23 difinitive Skalen mit jeweils fünf dazugehörigen Items. Mit Hilfe dieser Skalen ist es nach Ansicht der Autoren möglich, so vielschichtige Bereiche wie "Abhängigkeit von der Mutter" oder "Unterdrückung der Aggression" zu erfassen.

Eine erste Faktorenanalyse (FA) mit fünf obliquen Faktoren (SCHAEFER & BELL, 1957) leistet zwar einen vorläufigen Aufschluß über die Dimensionalität dieses Fragebogens, jedoch wird eine Interpretation von empirischen Befunden durch fehlende Hinweise über die Höhe der Korrelationen zwischen den Faktoren erschwert. In einer zweiten Analyse extrahierte ZUCKERMANN et al. (1958), ähnlich wie später SCHAEFER (1961) drei unabhängige Faktoren, die er mit "autoritäre Kontrolle" und "feindliche Zurückweisung" bezeichnet. Auf dem dritten Faktor "demokratische Einstellung" laden vorwiegend Rapportitems, die im PARI belassen worden waren, um den befragten Müttern eine Antworterleichterung zu geben. PETERSON et al. (1959) und später NICHOLS (1962) fanden in ihren Untersuchungen bei Vätern trotz spezifischer Faktoren eine ähnliche Faktorenstruktur wie bei Müttern.

Die relativ hohe Übereinstimmung der verschiedenen Untersuchungsergebnisse ist erstaunlich, weil die Auto-

ren mit recht unterschiedlichen Vpn-Gruppen gearbeitet haben, die Faktorenstruktur jedoch abhängig von der jeweiligen Population ist (FISCHER, 1968, S. 67). Trotzdem läßt der PARI durch unkontrollierte Beantwortungsstile (s. hierzu HERRMANN, 1969 a, S. 178) bedingte Unzulänglichkeiten erkennen, auf die erstmals SCHAEFER & BELL (1968) und später ZUCKERMANN et al. (1961) aufmerksam gemacht haben, indem sie Fragebogenitems umpolten und vor allem die Ja-Tendenz bzw. Aquieszenz als statistisch bedeutsame intervenierende Variable abschätzten. Einige von BECKER & KRUG (1965) berichtete Versuche anderer Autoren, die Aquieszenz unter Kontrolle zu bringen, führte zu erfolglosen Resultaten, so daß BECKER & KRUG den Schluß ziehen, der Fragebogen habe zwar gute Anfangsdienste in der Forschung geleistet, müsse aber vor allem wegen der unkontrollierten Beantwortungsstile durch neue ersetzt werden.

In den bisher zitierten Untersuchungen lieferten Mütter mit Hilfe von Fragebögen Selbstaussagen über ihre Erziehungspraktiken und -attitüden. Natürlich liegen auch Forschungsarbeiten vor, in denen Erziehungseinstellungen und -verhalten von Lehrern untersucht wurden (s. TAUSCH, 1970, S. 148 f.). So entwickelte COOK et al. (1951) zur Erfassung von Lehrereinstellungen den am Vorgesetztenurteil validierten Fragebogen MINNESOTA TEACHER ATTITUDE INVENTORY (MTAI). Eine von DAVIS & VIERSTEIN (1965) konzipierte Lehrer-Schüler-Einstellungsskala, bisher nur an zwei Stichproben erprobt, soll dagegen insbesondere den Ausprägungsgrad von Dirigismus und affektiven Äußerungen erfassen, doch läßt die Skala Schwächen hinsichtlich der erforderlichen Testgütekriterien erkennen.

Die Bedeutung der California F-Skala (ADORNO et al., 1950) zur Erfassung von autoritären (faschistischen) Persönlichkeitszügen ist in der Literatur noch umstritten. Ein Vergleich von autoritären mit wenig autoritären Lehrern hinsichtlich ihrer Erziehungsauffassungen und -praktiken erbrachte immerhin signifikante Einstellungsunterschiede zwischen den beiden Lehrergruppen (LAMBERT, 1968). GOLD (1962) gelang mit Hilfe dieser Skala der Nachweis, daß autoritäre Persönlichkeitsauffassungen von Lehrern zur erhöhten Isolation von Schülern in ihrer Klasse führen kann.

2.2.3. Fragebogen zum "perzipierten" Erziehungsstil

Die bisher referierten Befunde aus der Erziehungsstilforschung bewegen sich ausschließlich im "Erziehersystem", d.h., Erzieher, meist Mütter und Lehrer, werden hinsichtlich ihres Verhaltens und ihrer Einstellung gegenüber Kindern untersucht. Nach HERRMANN (1969 a, S. 380 f.) und vor allem nach AUSUBEL (1968) muß jedoch angenommen werden, daß mit der Untersuchung des vom Kind wahrgenommenen ("perzipierten") Erziehungsverhalten der bedeutsamere Aspekt der Erziehungsstile erfaßt wird, "because the personality development of children is influenced more approximately by the attitudes they perceive than by the objective properties of the latter as reported by parents or observers" (S. 356).

Der von einigen Autoren vorgenommene Vergleich von "perzipiertem" und von Eltern berichtetem Erziehungsverhalten nach dem Grad der Übereinstimmung führte zu unzu-

länglichen Resultaten. Offenbar sind Kinder in ihrer Wahrnehmung genauer (BRONSON et al., 1958) und zudem ehrlicher (BROWN et al., 1947). Hieraus erklärt sich vermutlich die zum Teil recht niedrige positive Korrelation zwischen Kinder- und Elternberichten (HELPER, 1958).

Mit dem vom SIEGELMAN (1965) konzipierten BRONFENBRENNER PARENTAL BEHAVIOR QUESTIONNAIRE (BPB) wurden umfangreiche Anlaysen durchgeführt, er ist nach Ansicht des Autors ein gutes Instrument zur Erfassung des perzipierten Mütter- und Vätererziehungsverhaltens. 45 Statements werden in 15 a-priori-Kategorien eingeordnet, so daß je drei Items eine Kategorie - z.B. "Unterstützung" oder "soziale Isolierung" - repräsentieren. Die Beantwortung der Statements erfolgt auf einer fünfstufigen Skala und wird für Mütter und Väter getrennt vorgenommen. Mehrere Faktorenanalysen zeigen eine hohe Konsistenz der Faktorenstruktur, die HERRMANN (1969 a, S. 377) übersetzt mit:

1. Liebevolle Zuwendung (loving)
2. Strenge (punishment)
3. Elterliche Forderungen (demanding).

Während der erste Faktor elterliches Vertrauen, Lob und Hilfe umfaßt, beschreibt die zweite Dimension vor allem physische und nichtphysische Bestrafungen. Vermutlich liegen auch Gefühle der Ablehnung und des Hasses vor. Der letzte Faktor erfaßt Items zur Leistungsanforderung an die Erzogenen einerseits und solche zur Begründung disziplinater Maßnahmen seitens der Eltern andererseits.

HERRMANN et al. (1968) legten zur Klassifikation von 30 vorausgewählten und übersetzten Items des BPB ein

zweidimensionales Bekräftigungsmodell - "Strenge" und "Unterstützung" - zugrunde und kommen somit zur Konstruktion von zwei unabhängigen Kurzskalen, die inhaltlich die beiden A-priori-Dimensionen charakterisieren. Die wesentlichen Ergebnisse können in den Zusammenhängen der perzipierten elterlichen Strenge und Unterstützung mit der Intelligenz, dem Geschlecht, der Schulzugehörigkeit und der Konfession der Kinder und mit dem Geschlecht der Eltern und dem sozioökonomischen Status gesehen werden.

Die Brauchbarkeit der Methode, auch das Lehrerverhalten durch Kinder- bzw. Schülereinschätzungen zu beschreiben, läßt sich gut demonstrieren, indem man Lehrern das Ergebnis der Beurteilungen zukommen läßt (feed-back-Methode). GAGE et al. (1960, zit. in REMMERS, 1970, S. 962) befragten Schüler der 6. Klasse sowohl nach dem realen als auch dem idealen Lehrererziehungsverhalten und teilten die Schätzergebnisse den Lehrern mit. Eine Nachuntersuchung ließ eine Änderung des Lehrerverhaltens in Richtung auf den idealen Lehrer erkennen.

In einer Studie von VELDMAN & PECK (1963) in der über 550 Lehrerstudenten von ihren Schülern hinsichtlich ihres realisierten Unterrichtsverhaltens an Hand eines Fragebogens beurteilt wurden, konnten aus dem gewonnenen Datenmaterial fünf interpretierbare Faktoren mit veränderter Faktorenstruktur extrahiert werden, wenn das Lehrergeschlecht in die Analyse mit einbezogen wurde. Korrelationen zwischen den Faktoren einerseits und den Selbsteinschätzungen der Lehrer zu ihrem Erziehungsverhalten andererseits erweisen sich zwar als signifikant, aber unbedeutend. Andere Untersucher wie

z.B. REMMERS (1929; zit. in REMMERS, S. 963) hatten dagegen eine Abhängigkeit der Beurteilung vom Lehrergeschlecht nicht nachweisen können.

Aufschluß über relevantes Lehrerverhalten für die Lernatmosphäre und für das Klassenklima gibt die Dissertation von MASENDORF (1973). In Anlehnung an HERRMANN's Erziehungsstilmodell führte der Autor eine Befragung sowohl an Schülern als auch an Lehrern durch. Aufgrund vielfältiger Varianz- und Clusteranalysen lassen sich einige bedeutsame Resultate herausstellen: Demnach fällt es offensichtlich Lehrern schwer, das Ausmaß ihres realisierten Belohnungsverhalten "richtig" einzuschätzen; dagegen wird die realisierte Strenge von Lehrern und Schülern übereinstimmender beurteilt. Während die von ihren Schülern als streng eingestuften Lehrer ihr Belohnungsverhalten überschätzen, trifft auf die günstig eingestuften Lehrer das Gegenteil zu: sie unterschätzen ihr Verhalten hinsichtlich der realisierten Unterstützung.

3. Einige Modelle zum Erziehungsstil

Erziehungsstile lassen sich (zudem) in Erziehungsattitüden und Erziehungspraktiken unterscheiden, wodurch der Erziehungsprozeß durch eine aktive und eine kognitive Komponente beschrieben werden kann. Eine mögliche und immer wieder zitierte Definition von Erziehungsstil hat EYFERTH (1966, S. 23) vorgenommen:

> "Als Erziehungsstil wird eine Gruppe von Merkmalen des Erziehungsverhaltens bezeichnet, in welcher größere gemeinsame Merkmalsvarianz herrscht, als nach der Variabilität aller Merkmale zufällig zustande kommen könnte, und welche Gruppe die Eigenarten in diesem Stile Erzogener genauer vorauszusagen erlaubt als Einzelmerkmale."

Nach dieser Definition korrelieren einzelne Erziehungsmerkmale miteinander so bedeutsam, daß mit ihnen eine Vorhersage von Erziehungsauswirkungen auf den Erzogenen möglich sein soll.

Im nachfolgenden sollen die wichtigsten Modelle zum Erziehungsstil - für Mütter und Lehrer getrennt - in ihren wesentlichen Grundzügen dargestellt werden.

3.1. Die Modelle von BECKER und von SCHAEFER

Die bisherigen Untersuchungen zum mütterlichen Erziehungsstil führten häufig zu bloßen Datensammlungen, deren Interpretation meist isoliert und ohne theoretischen Überbau erfolgte. Der Vergleich empirisch gefundener Daten wird dadurch erheblich erschwert, besonders dann, wenn man die Abhängigkeit der Ergebnisse von den

verwendeten Stichproben und Instrumentarien in Rechnung stellt.

Trotz der genannten Unzulänglichkeiten zeigen Faktorenanalysen in verschiedenen Studien ähnliche Faktorenstrukturen, die sich nach EYFERTH (1966, S. 24) durch Rotation weitgehend mit dem hypothetischen Modell von BECKER (1964) zur Deckung gebracht werden könnten. BECKER nimmt drei bipolare und orthogonale Faktoren des elterlichen Erziehungsverhaltens an:

1. Förderung vs. Hemmung der kindlichen Selbstverwirklichung
2. Emotionale Wärme vs. Feindseligkeit
3. Gelassene Abständigkeit vs. Ängstliches Verwickeltsein.

SCHAEFER (1961) kommt hingegen zu einem zweidimensionalen "Circumplex" - Modell, in dem die beiden bipolaren Faktoren

1. Liebe vs. Feinseligkeit und
2. Autonomie vs. Kontrolle

eine Fläche aufspannen, in der Kombinationen der beiden Faktoren möglich sind und die inhaltlich unterscheidbare Erziehungsstile repräsentieren sollen. Beispielsweise führt eine Kombination von "Liebe und "Autonomie" zu demokratischem Erziehungsverhalten. Da die Faktorbenennungen politische Wertungen enthalten, muß hier die Frage aufgeworfen werden, inwieweit dieses Modell neutrale oder gar kritische wissenschaftliche Ergebnisse überhaupt liefern kann.

Der Vergleich der beiden Erziehungsstilmodelle läßt immerhin eine große inhaltliche Übereinstimmung erkennen und man kann deshalb annehmen, auch hier könne eine entsprechende Rotation der Faktoren ihre Identität er-

bringen.

3.2. Das Modell von TAUSCH & TAUSCH

Erlauben die bisher beschriebenen Modelle noch eine Deskription des mütterlichen Erziehungsverhaltens, so versagen sie oder führen zu widersprüchlichen Ergebnissen, wenn sie interindividuelle Merkmalsunterschiede beim Erzogenen erklären sollen. Für das Unterrichtsverhalten von Lehrern entwickelten TAUSCH & TAUSCH (1970) ein recht anspruchvolles Modell, das eben nicht nur das Erziehungsverhalten erfasssen und beschreiben soll, sondern das darüber hinaus eine Erklärung von Zusammenhängen mit dem Schülerverhalten liefern kann. Eine kurze und vereinfachende Darstellung der wichtigsten Ergebnisse soll an dieser Stelle versucht werden.

TAUSCH & TAUSCH untersuchten das Sprachverhalten von Lehrern in der realen Unterrichtssituation und ließen dieses von sog. Experten und Laien an Hand von vorgegebenen Skalen einschätzen. Aus dem sich ergebenden Datenmaterial ließen sich zwei voneinander unabhängige Hauptdimensionen extrahieren (s. Abb. 1):

1. eine lenkende Dimension und
2. eine emotionale Dimension.

Mit Hilfe dieser beiden Dimensionen läßt sich nun nach Ansicht der Autoren das konkrete Sprachverhalten von Lehrern charakterisieren. Gleichzeitig ordneten sie und ihre Mitarbeiter ein älteres Typenkonzept (s. LEWIN et al., 1939) in das Koordinatensystem ein. Während Verhaltensmerkmale des Lehrers wie häufige Ver-

Abb. 1: Die beiden Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens

ärgerungen, Befehle, Unfreundlichkeit, Strafandrohung ein hohes Ausmaß des "autokratischen" Verhaltens repräsentieren, sollen andere Verhaltensweisen wie Ruhe, Verständnis, Höflichkeit den "Laissez-faire"-Stil charakterisieren. Realisiert der Lehrer außer einem höflichen, ruhigen und verständnisvollen Verhalten auch noch Optimismus und Freundlichkeit, so kann von einem "sozialintegrativen" Verhalten gesprochen werden.

Jedoch zurück zu den beiden Hauptdimensionen: Nach TAUSCH & TAUSCH verwirklichen Lehrer immer dann ein hohes Ausmaß an maximaler Lenkung, Dirigismus und Kontrolle, wenn sie ihren Unterricht stark dominierend gestalten, an ihre Schüler viele Fragen richten und häufig Befehle und Aufforderungen geben. Beschreiben diese Merkmale in einem großen Ausmaß einen Lehrer in seinem Unterrichtsstil, so läßt sich an Hand des Modells voraussagen, welche Auswirkungen beim Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten werden, und zwar:

- rezeptives und reaktives Schülerverhalten,
- hohes Ausmaß an innerer Spannungen,
- geringe Motivation,
- hohes Ausmaß an Konformismus,
- häufige Störungen im Unterricht.

Ein hohes Ausmaß von Wertschätzung, emotionaler Wärme und Zuneigung seitens des Lehrers läßt sich durch die Merkmale Verständnis, Ruhe, Optimismus, Freundlichkeit, Ermutigung, Höflichkeit und Reversibilität von Sprachäußerungen kennzeichnen. Eine Realisierung dieser Merkmale in der konkreten Unterrichtssituation führt gemäß der von den Autoren gemachten Voraussagen dann zu folgenden Auswirkungen:

- verminderte Angstgefühle bei Schülern,
- Zunahme emotionaler Ruhe,
- geringeres Ausmaß an Aggressivität,
- reziproke Affekte (Erhöhung der emotionalen Stabilität),
- positive Gefühlsäußerungen seitens der Schüler.

Geringschätzung, emotionale Kälte und Abneigung bzw. minimale Lenkung, Dirigismus und Kontrolle führen natürlich und wie nicht anders zu erwarten zu den genau entgegengesetzten Auswirkungen beim Schüler.

3.3. Das Modell von HERRMANN

Eine explizite theoretische Begründung der beschriebenen "Ad-hoc-Modelle" wurde bisher nur ansatzweise versucht; ihre Entstehung aus Ex-post-Interpretationen faktorisierter empirischer Datensätze ist nach STAPF et al. (1972, A. 23 f.) als ein methodischer Mangel anzusehen, der die vielen in der Literatur aufgefundenen widersprüchlichen Ergebnisse mitzuverantworten hat.

Wissenschaftstheoretisch gesehen ist ein apriorisches Modell zum Erziehungsstil den Ex-post-Modellen insbesondere dann vorzuziehen, wenn es beispielsweise einer lerntheoretischen Konzeption unterliegt und damit aus basalen Prinzipien der Allgemeinen Psychologie deduziert werden kann (HERRMANN, 1969 b, S. 5). Die Einbettung eines apriorischen Modells in ein theoretisches Rahmenkonzept hat den kaum zu unterschätzenden Vorteil, zufällige oder widersprüchliche Ergebnisse aufgrund der erwarteten, vom Modell ableitbaren Voraussagen entweder zu vernachlässigen oder aber sie zur

Modellkorrektur bzw. -erweiterung zu benutzen.

In Anlehnung an MOWRER's Zwei-Faktoren-Theorie des Lernens (1960) konzipierte HERRMANN et al. (1968, 1969 b) ein apriorisches zweidimensionales und elterliches Bekräftigungsmodell, in dem die beiden Faktoren

1. Strenge (Strafe, Tadel, Druck) und
2. Unterstützung (Lob, Hilfe, Förderung)

unäbhängig voneinander variieren. Diese Dimensionen beinhalten positive und negative Bekräftigungen (reinforcement), worunter die Unterstützung erwünschter bzw. Hemmung unerwünschter kindlicher Verhaltensweisen durch verbale und/oder instrumentale elterliche Maßnahmen zu verstehen ist. Dieses der Lerntheorie entnommene "Zweikomponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung" stützt sich auf nur fünf Grundannahmen (STAPF et al., 1972, S. 33), wobei die Voraussage kindlicher Verhaltensweisen erwartungsgemäß im Vordergrund steht.

Die Frage nach den Auswirkungen elterlichen Handelns auf kindliches Verhalten läßt sich erneut aufgrund basaler Lernprinzipien beantworten: "Negative Bekräftigung führt zur Verminderung der Auftretenswahrscheinlichkeit des bestraften Verhaltens und zur Meidung der Bestrafungsquelle; positive Bekräftigung führt zur Vergrößerung der Auftretenswahrscheinlichkeit des belohnten Verhaltens und zum Aufsuchen der Belohnungsquelle" (STAPF et al., 1972, S. 33; s.a. BLÖSCHL, 1969).

Wenn negative Bekräftigungen zur Meidung einer Bestrafungsquelle führen, so bedeutet dies - den Ausführungen STAPF's et al. folgend - inhaltlich , daß streng erzogene Kinder sich an den elterlichen Verboten orientierten, sich "verbotsorientiert" verhalten. Erfuhren

die unterschiedlichen Verhaltensweisen eines verbotsorientierten Kindes häufige negative Bekräftigungen, so vermindert sich generell seine primäre Aktivität bei gleichzeitiger Hemmung, Verhaltensalternativen auszuformen. Sein Verhaltensstil im sozialen Feld ist abwartend, passiv; er versucht negative Verhaltenskonsequenzen zu vermeiden und sich stets im Bereich des Erlaubten zu bewegen, z.B. überwiegend konforme Meinungen zu äußern. Beim Übertritt in eine neue Bezugsgruppe ist der Verbotsorientierte vermutlich keinen oder nur geringen Frustrationen ausgesetzt, denn schon aufgrund seiner insgesamt verminderten sozialen Aktivität wird er auch in der neuen Gruppe nur selten ein unerwünschtes Verhalten zeigen. Die Wahrnehmung von unerwarteten Belohnungen für bisher bestrafte Verhaltensweisen erhöht beim Verbotsorientierten zwar die Aktivität, doch ist sie sehr undifferenziert und "sekundär", weil in der neuen Gruppe die sukzessive Ausformung des bisher bestraften und unerwünschten Verhaltens nicht möglich war (ESTES, 1969). Sowohl die primäre und sekundäre Aktivität als auch die hohe Vermeidungstendenz lassen sich unter dem Begriff "Bravheitssyndrom" subsumieren. Der ausgeprägt Verbotsorientierte gilt als "verläßlich", "brav", "sittsam", "abhängig" und "unselbständig".

Nach dem Versuch, den strafenden elterlichen Erziehungsstil mit seinen Auswirkungen auf das kindliche Verhalten ausführlich darzulegen, stellt sich aus lerntheoretischen Überlegungen naturgemäß die Frage, welche Effekte sich bei belohnender bzw. unterstützender elterlicher Bekräftigung einstellen werden. Positive Bekräftigungen erwünschter Verhaltensweisen führen zum Aufsuchen der Belohnungsquelle;

übertragen auf die Erziehungssituation heißt dies, daß eine Orientierung des Kindes an den elterlichen Geboten stattfindet, sein Verhalten somit "gebotsorientiert" ist. Aufgrund der häufigen Belohnungen haben Gebotsorientierte auf sukzessivem Wege differenzierte und ausgefeilte Gewohnheiten und Fertigkeiten entwickelt (shaping), zudem ist ihr Verhalten gekennzeichnet durch hohe primäre Aktivität und starke Verhaltensselektion bei gleichzeitig aktivem Aufsuchen sozialer Situationen. Beim Eintritt in eine andere Gruppe hat der Gebotsorientierte nicht nur aufgrund seines relativ hohen Verhaltensausstoßes mit erheblichen Frustrationen zu rechnen, sondern auch und vor allem wegen oft unvermutet einsetzender Bestrafungen von bisher positiv bekräftigten Verhaltensweisen. Die aufgezeigten Verhaltensmerkmale des Gebotsorientierten lassen sich ähnlich wie beim Verbotsorientierten lernpsychologisch ableiten und unter dem neuen Terminus "Cleverness-Syndrom" zusammenfassen. Demnach sind ausgesprochen Gebotsorientierte "kultiviert", "clever", "gewandt" und "geschickt" und beherrschen kulturelle und soziale Techniken im erheblichen Ausmaß.

Da das Zwei-Komponenten-Konzept der elterlichen Bekräftigung die Ableitung empirisch überprüfbarer Fragestellungen erlaubt, haben die Autoren HERRMANN et al. (1973) und STAPF et al. (1972) den Versuch unternommen, die Brauchbarkeit des Modells mit Hilfe umfangreicher Untersuchungen zu demonstrieren. Hier die wichtigsten, z.T. an Schulkindern gewonnenen Ergebnisse:

- streng erzogene Jungen sind offenbar ängstlicher als unterstützend erzogene Jungen,
- streng erzogene Jungen sind zudem weniger

tolerant als unterstützend erzogene Jungen,

- streng erzogene Jungen haben höhere Werte auf der Konformismusskala als unterstützend erzogene Jungen,
- straffällig gewordene Jungendliche verhalten sich verbotsorientierter als gleichaltrige Berufsschüler,
- unterstützend erzogene Jugendliche vermögen den elterlichen Erziehungsstil in "richtiger" Weise wahrzunehmen,
- sozial beliebte Jungen erhalten von ihren Eltern höhere Unterstützung als unbeliebte Jungen,
- häufige positive Bekräftigung führt zu verminderten Selbstkonzeptdiskrepanzen,
- hoher Sozialstatus und Unterstützung korrelieren positiv miteinander.

Natürlich erheben die Autoren nicht den Anspruch, das Erziehungsgeschehen mit Hilfe dieses Modells in seiner ganzen Breite erfassen und analysieren zu können. Sie betrachten es aber als einen lohnenswerten Versuch, den komplexen Forschungsgegenstand "elterliche Erziehung und ihre Auswirkungen auf das Kind" in seinen essentiellen Grundzügen mittels relativ weniger Dimensionen zu beschreiben und zu erklären.

4. Einführung in die geplante Untersuchung

Den Geltungsbereich des beschriebenen Modells haben HERRMANN (1968, 1973) und seine Mitarbeiter in ihren bisherigen Untersuchungen zum Erziehungsstil noch auf Mütter und Väter eingeengt. MASENDORF (1973) hat in seiner Dissertation erstmals den Versuch unternommen, das Konzept der positiven und negativen Bekräftigungsweisen auf den Lehrerführungsstil zu erweitern. In der vorliegenden Studie sind beide Gruppen vertreten: Mütter und Lehrer werden von ihren Kindern bzw. Schülern hinsichtlich ihres Erziehungsverhaltens beurteilt. Das von HERRMANN et al. konzipierte Modell liefert hierbei detaillierte Voraussagen über die erzieherischen Auswirkungen auf die Erzogenenmerkmale Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit. Eine Beschränkung auf diese Persönlichkeitsvariablen erscheint zumindest vorläufig zweckmäßig, weil einerseits die "Persönlichkeit" sich in ihrer Gesamtheit nicht erfassen läßt, die kindliche Einstellung zum Unterricht aber andererseits von eben diesen Variablen bedeutsam abhängig zu sein scheint.

Die vom Modell ableitbaren Voraussagen der erlebten Strenge und Unterstützung (unabhängige Variablen) auf die Merkmale Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit (abhängige Variablen) sind in Tab. A 1 hypothetisch zusammengefaßt:

Tab. A 1: Vermutete Erziehungsauswirkungen auf den Erzogenen

Hohes Ausmaß an	
1. Strenge von Müttern und Lehrern:	2. Unterstützung von Müttern und Lehrern:
hohe Schulangst	geringe Schulangst
hohe Anstrengungsvermeidung	geringe Anstrengungsvermeidung
geringe soziale Beliebtheit	hohe soziale Beliebtheit

Der Müttererziehungsstil ist zwar mitverantwortlich für den unterschiedlichen Ausprägungsgrad der gemessenen abhängigen Variablen, er ist aber seinerseits selbst abhängig vom sozioökonomischen Status der Familie. So erziehen beispielsweise Unterschichtmütter strenger als Mittelschichtmütter (KOHN, 1959; HERRMANN, 1968). Da unterstützendes Erziehungsverhalten mit hohem Sozialstatus bedeutsam korreliert, ist zu erwarten, daß Mittelschichtkinder weniger schulängstlich, weniger anstrengungsvermeidend und sozial beliebter sind als Unterschichtkinder.

Da durch die Items des Lehrer- und Mütterfragebogens nicht diskriminiert werden konnte, ob die Rezeption des Erziehungsverhaltens von Lehrern und Müttern ein Perzeption- oder ein Apperzeptionsvorgang war - WUNDT bezeichnet den "Eintritt einer Vorstellung in das innere Blickfeld als Perzeption, ihren Eintritt in den Blickpunkt oder in das Aufmerksamkeitsfeld ... als Apperzeption" (zit. in ROHRACHER, 1953) -, wird hier der zugrunde liegende Vorgang mit"Rezeption" bezeichnet.

5. Die Spezifizierung der Untersuchungsvariablen

Die präzise Formulierung und Überprüfung der einzelnen Fragestellungen ist in späteren Kapiteln vorgesehen. Zunächst einmal ist es erforderlich, die zu untersuchenden Variablen mit Hilfe einschlägiger Literatur sowohl inhaltlich als auch methodisch genauer zu spezifizieren.

5.1. Die Variable "Erziehungsverhalten"

Positive Bekräftigungen werden vom Kind als Unterstützung erlebt, negative hingegen als Strenge. Zur Erfassung von Unterstützung und Strenge soll in Anlehnung an den von MASENDORF (1973) entwickelten Schülerfragebogen und an die Marburger Erziehungsskalen (HERRMANN et al., 1968; 1973) ein Instrumentarium erstellt werden, das Lehrer und Mütter in ihrem charakteristischen Erziehungsverhalten aus der Sicht ihrer Kinder zu beschreiben vermag ("typical behavior" nach CRONBACH, 1964).

Um den unterschiedlichen Einfluß von Müttern und Lehrern auf die Erziehung kontrollieren zu können, stimmen die vorläufig ausgewählten Fragebogenitems in ihrer Anzahl und inhaltlichen Formulierung sowohl für die Mütterversion als auch für die Lehrerversion überein. Allerdings wurden die Statements in den beiden Fragebögen unterschiedlich plaziert, um unerwünschte Reihenfolgeeffekte zu vermeiden. Nach der Beantwortung sämtlicher Items durch die untersuchten Schüler erlaubt die Faktorenanalyse und die Vari-max-Rotation (s.

PAWLIK, 1968) einen gezielten Einblick in die Dimensionalität des "Lehrer-" bzw. "Mütterfragebogens".*) Es ist zwar kaum überraschend, aber dennoch erfreulich, wenn der überwiegende Teil der Items sich deutlich sowohl für Mütter als auch für Lehrer den Faktoren "Unterstützung" (Tab. 1) und "Strenge" (Tab. 2) unterordnen lassen: ein Teil dieser Items repräsentiert bereits in den Untersuchungen von STAPF et al. (1972), HERRMANN et al. (1973) und MASENDORF (1973) die genannten Dimensionen. Die beiden Tabellen enthalten allerdings nur noch die endgültig selegierten Items und vernachlässigen ungeeignete Statements.

Neben der Höhe der Faktorenladungen entschieden über den endgültigen Verbleib der zur Rohwertberechnung brauchbaren Items noch die mit Hilfe einer Itemanalyse (s. LIENERT, 1961) gewonnenen Trennschärfen (r_{it}) und Schwierigkeiten (p), die analog zur Faktorenanalyse für beide Erziehergruppen berechnet worden waren (s. Tab. 1 und 2). Zwar genügen die beiden unabhängig voneinander variierenden Skalen "Unterstützung" und "Strenge" damit den teststatistischen Anforderungen, doch fällt bei näherer Betrachtung der Tabellen auf, daß die Schwierigkeiten p für Unterstützung (U) und Strenge (S) sich signifikant ($p \leq 0{,}05$) unterscheiden:

*) Die Verarbeitung wesentlicher Daten hat Herr Dr. M. TUCKE, dem ich mich sehr zu Dank verpflichtet fühle, mit Hilfe von Bibliotheksprogrammen des Marburger Psychologischen Institutes vorgenommen

Tab. 1: Schwierigkeiten (p), Trennschärfenindizes (r_{it}) und Faktorladungen der Unterstützungsitems

Item-Nr.							Faktor			
L	M		P_L	P_M	r_{it_L}	r_{it_M}	U_L	U_M	S_L	S_M
40	42	Der Lehrer (in) bzw. Mutter freut sich, wenn man ohne seine (ihre) Hilfe auskommt.	14	14	.38	.35	.53	.45	.02	.04
34	47	Wenn man viele Fragen hat, dann beantwortet er (sie) alle.	26	28	.57	.55	.56	.55	.30	.29
30	46	Er (Sie) lobt gute Leistungen.	16	17	.43	.43	.61	.56	.00	.13
26	40	Er (Sie) tröstet einen, wenn mal etwas schiefgegangen ist.	30	31	.60	.57	.49	.60	.28	.25
32	51	Er (Sie) erkennt es an, wenn man sich Mühe gibt.	13	12	.51	.52	.61	.64	.13	.17
16	53	Selbständige Entscheidungen werden von ihm (ihr) unterstützt.	27	28	.40	.38	.51	.43	.21	.12
3	56	Wenn er (sie) etwas verspricht, dann hält er (sie) das auch.	15	13	.51	.53	.53	.53	.27	.30
4	60	Auch wenn er (sie) Fehler entdeckt, bleibt er (sie) freundlich.	10	10	.39	.60	.53	.46	.34	.43
1	62	Wenn man etwas nicht verstanden hat, dann erklärt er (sie) es.	17	14	.49	.52	.55	.52	.19	.25
5	66	Man kann ihm (ihr) sagen, warum man etwas getan hat.	21	17	.55	.56	.51	.38	.21	.20
10	68	Man kann mit ihm (ihr) über alles sprechen, auch wenn man etwas ausgefressen hat.	23	20	.60	.63	.64	.53	.25	.20
23	71	Wenn man etwas nicht kann, wird man von ihm (ihr) ermuntert: "Versuch es noch einmal." (Oder er (sie) sagt etwas Ähnliches.)	30	32	.47	.42	.54	.60	.12	.03
28	72	Er (Sie) erkennt andere Vorschläge an.	17	16	.42	.42	.51	.55	.16	.16
27	73	Man merkt, daß gute Leistungen ihn (sie) interessieren.	12	11	.53	.43	.45	.52	.02	.02
33	76	Wenn er (sie) bestraft, sagt er (sie), warum er (sie) es tut.	25	24	.42	.42	.51	.51	.04	.11
39	79	Er (Sie) freut sich, wenn er (sie) helfen kann.	10	10	.43	.52	.46	.45	.04	.03

L = Lehrer
M = Mütter

U_L = Unterstützung von Lehrern
U_M = Unterstützung von Müttern
S_L = Strenge von Lehrern
S_M = Strenge von Müttern

Tab. 2: Schwierigkeiten (p), Trennschärfenindizes (r_{it}) und Faktorladungen der Strengeitems

Item-Nr.							Faktor			
L	M		P_L	P_M	r_{it_M}	r_{it_L}	S_L	S_M	U_L	U_M
37	43	Wenn andere dabei sind, tadelt mein (e) Lehrer (in) bzw. meine Mutter schwache Leistungen.	39	24	.53	.54	.49	.45	.27	.31
32	45	Wenn man nicht tut, was er (sie) sagt, wird er (sie) böse.	56	58	.59	.53	.66	.62	.18	.13
20	51	Er (Sie)sagt, wenn andere dabei sind: "Das schaffst Du nie!" (Oder er (sie) sagt etwas ähnliches.)	33	18	.55	.51	.49	.40	.28	.32
18	52	Wenn man mal nicht zuhört, wird man gleich ausgeschimpft.	51	32	.58	.57	.64	.56	.22	.23
13	55	Er (Sie) hat schlechte Laune.	48	45	.56	.54	.54	.62	.29	.16
12	56	Er (Sie) droht uns zu bestrafen.	43	36	.53	.60	.61	.64	.16	.19
3	63	Wenn man mal Fehler macht, wird er (sie) böse.	34	35	.52	.57	.55	.63	.20	.16
5	64	Wenn man etwas tut, was ihm (ihr) nicht gefällt, weiß man genau, was einem blüht.	53	50	.35	.37	.48	.55	.02	.06
7	65	Wenn man unordentlich ist, zeigt er (sie) sich enttäuscht.	55	60	.40	.40	.46	.52	.08	.18
15	67	Er (Sie) ist ungerecht.	67	43	.56	.63	.49	.58	.45	.32
21	70	Er (Sie) erteilt Befehle.	48	42	.49	.60	.54	.61	.15	.18
31	75	Er (Sie) schimpft, wenn man versagt hat.	30	38	.56	.54	.54	.65	.26	.09
35	77	Wenn er (sie) etwas nicht weiß, dann wird er (sie) unsicher.	32	38	.38	.39	.35	.41	.21	.11
36	78	Wenn man etwas vergessen hat, dann schimpft er (sie).	51	34	.46	.53	.58	.65	.07	.09
11	41	Er (Sie) wird leicht ärgerlich.	54	52	.54	.57	.63	.64	.15	.17

L = Lehrer
M = Mütter

S_L = Strenge von Lehrern U_L = Unterstützung von Lehrern
S_M = Strenge von Müttern U_M = Unterstützung von Müttern

U	S
$p_{Lehrer} = 19,8$	$p_{Lehrer} = 46,3$
$p_{Mütter} = 17,3$	$p_{Mütter} = 40,3$

Bereits STAPF et al. (1972, S. 85 f.) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die unterschiedlichen Schwierigkeitscluster durch die unterschiedliche Beantwortungshäufigkeit von Unterstützungs- und Strengeitems seitens der beurteilenden Schüler entstehen können und daß die Faktorenanalyse wegen ihrer indirekten Abhängigkeit von gleichen Schwierigkeitsindizes die Items primär nach ihrer Schwierigkeit und erst sekundär nach ihrer inhaltlichen Zusammengehörigkeit ordnet.

Überträgt man diesen Gedankengang auf den vorliegenden Befund, so erscheint es sinnvoll, die beiden extrahierten Dimensionen "Unterstützung"und "Strenge" zumindest vorläufig und probeweise auf den gemeinsamen Faktor "Bekräftigungsverhalten" zu reduzieren. Möglicherweise beschreibt nur ein Faktor das Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern bereits so eindeutig, daß mit ihm - ähnlich wie mit Strenge und Unterstützung - die postulierten Auswirkungen auf die Schüler nachweisbar sind. Zur empirischen Überprüfung dieser Annahme werden die Strengeitems umgepolt und mit den Unterstützungsitems für jeden Schüler zu einem Rohwert (RW) zusammengefaßt. Damit ergeben sich die folgenden sechs individuellen Rohwerte:

Lehrer	Mütter
$RW_{Unterstützung}$	$RW_{Unterstützung}$
$RW_{Strenge}$	$RW_{Strenge}$
$RW_{Bekräftigungs-verhalten}$	$RW_{Bekräftigungs-verhalten}$

Die Stabilität der Schülerurteile für die einzelnen Lehrer und Mütter ließ sich ermitteln, indem nach zwei Monaten eine Testwiederholung an zwei Sonderschulklassen durchgeführt wurde. Bedingt durch die geringe Anzahl der verwendeten zweiten Stichprobe sind die Retest-Koeffizienten allerdings nicht sehr hoch und gelten nur für Sonderschüler, doch dürften sie für Volks- und Realschüler aufgrund konsistenterer Urteile höher liegen. Für Gruppenuntersuchungen sind diese Skalen dennoch geeignet, zumal die inneren Konsistenzen befriedigend sind (LIENERT, 1961):

	Retest Koeffizienten	innere Konsistenz
Lehrer	$r_{tt\text{-Strenge}} = .62$	$r_{kt\text{-Strenge}} = .80$
Mütter	$r_{tt\text{-Strenge}} = .60$	$r_{kt\text{-Strenge}} = .82$
Lehrer	$r_{tt\text{-Unterstützung}} = .58$	$r_{kt\text{-Unterstützung}} = .79$
Mütter	$r_{tt\text{-Unterstützung}} = .58$	$r_{kt\text{-Unterstützung}} = .78$
Lehrer	$r_{tt\text{-Bekräftigungsverh.}} = .56$	
Mütter	$r_{tt\text{-Bekräftigungsverh.}} = .55$	

Zu erörtern bleibt noch ein zweites methodisches Problem. Theoretisch besteht nämlich die Möglichkeit, daß die Schüler das Lehrer- und Mütterverhalten gleichsinnig beurteilen und bei den identischen Items gleiche Beantwortungshäufigkeiten haben. Trifft diese Überlegung auf die abgegebenen Schülerurteile zu, so unterliegen die Items einem sog. "Beantwortungsstil" (s. HERRMANN, 1969, S. 178 f.), der die Korrelation zwischen eingeschätztem Lehrer- und Mütterverhalten in unerwünschtem Ausmaß hochtreibt. Zu fordern ist hingegen eine Nullkorrelation, denn es ist plausibel und wahrscheinlich , daß beide Erziehergruppen sich gegenüber ihren Kindern unterschiedlich verhalten. Die errechneten Korrelationskoeffizienten zwischen eingeschätztem Lehrer- und Mütterverhalten sind im vorliegenden Fall i.d.Tat signifikant von Null verschieden ($p \leq .05$), so daß somit einige Items einem Beantwortungsstil unterliegen:

Dimension "Unterstützung"	: $r_{Lehrer\text{-}Mütter} = .35$
Dimension "Strenge"	: $r_{Lehrer\text{-}Mütter} = .39$
Dimension "Bekräftigungs-verhalten"	: $r_{Lehrer\text{-}Mütter} = .34$

Trotz der statistischen Signifikanzen sollen in dieser Untersuchung die Beantwortungsstile nicht kontrolliert, sondern vernachlässigt werden, weil - psychologisch gesehen - die niedrigen Korrelationskoeffizienten nur geringe Aussagekraft besitzen.

Hiermit wird im Grunde das Problem berührt, inwieweit statistische Signifikanzen auch psychologisch bedeutsam sind, denn Mütter- und Lehrerbeurteilungen haben für den Faktor "Bekräftigungsverhalten" nur einen gemeinsamen Varianzteil von etwa 11 %.

5.2. Die Variable "Schulangst"

Die Bedeutung des Angstbegriffs für die Persönlichkeitsentwicklung wird in einer Vielzahl von Veröffentlichungen immer wieder hervorgehoben, doch fehlen bisher übereinstimmende Auffassungen darüber, wie es zur Entstehung von Angst kommt und welchen Einfluß sie auf das individuelle Verhalten bewirken kann.

Um den Vergleich empirischer Befunde zu erleichtern, ist es nach SARASON et al. (1971, S. 16) erforderlich, das allgemeine Angstkonzept zumindest vorläufig aufzu-

geben und es thematisch und situationsspezifisch einzuengen. In ihren Untersuchungen haben sich die analytisch ausgerichteten Autoren ausschließlich für die sog. "Prüfungsangst" interessiert, da einerseits sowohl Kinder als auch Erwachsene von ihren Prüfungsleistungen abhängig sind und andererseits die Angst aufgrund klinischer Erfahrungen mit Schulschwierigkeiten und neurotischen Störungen assoziiert ist. Das Ausmaß der erlebten Prüfungsangst ist nach dem theoretischen Verständnis von SARASON et al. (1971) insbesondere vom kindlichen Sozialisationsprozeß abhängig: unverarbeitete Konflikte und die damit verbundenen Ängste, die aus einer mangelhaften Eltern-Kind-Beziehung entstammen sollen, werden in leistungsfordernden Situationen stets neu ausgelöst, wenn die jetzigen und damaligen Leistungsanforderungen ähnliche Erlebnismerkmale enthalten.

SARASON et al. (S. 219 f.) konnten zeigen, daß hoch ängstliche Kinder die normativen Ansprüche und Erwartungen ihrer Eltern nur selten befriedigen können und daß sie daher häufig Bestrafungen ausgesetzt sind. Die Folge ist in einem verringerten Selbstwertkonzept zu sehen. Umgekehrt erhalten wenig ängstliche Kinder im Unterschied zu hoch ängstlichen von ihren Müttern in Problemsituationen stärkere verbale Unterstützung, wie RUEBUSH et al. (1963) in einem Experiment nachwiesen. Ist die verbale Kommunikation zwischen Eltern und Kind optimal, resultiert als Folge eine Abnahme der kindlichen Angstneigung. Zu diesem Schluß gelangte GÄRTNER-HARNACH (1972, S. 121 f.) aufgrund von Literaturbefunden über relevantes Elternverhalten. Unter Bezugnahme auf ihr theoretisches Modell, das STAPF et al. (1973, S. 116 f.) in ihrem Buch ausführlich darstellen,

überprüften die Autoren die Frage, wie 9-16jährige Kinder mit hoher bzw. niedriger Ängstlichkeit den elterlichen Erziehungsstil wahrnehmen. Wie nicht anders zu erwarten, erleben hoch ängstliche ihre Eltern strenger als wenig ängstliche.

Die augenscheinliche Abhängigkeit des Angstmaßes von der Eltern-Kind-Beziehung verlagert sich etwas, wenn der elterliche Sozialstatus als intervenierende Variable berücksichtigt wird. Übereinstimmend berichtet eine Vielzahl von Autoren von einer negativen Korrelation zwischen Angst und Sozialschicht: je höher der Status der Eltern, desto geringer die Angst der Kinder vor der Schule (s. GÄRTNER-HARNACH, 1972, S. 124; SCHELL, 1972).

TAUSCH und seine Mitarbeiter (1966) untersuchten die Frage, inwieweit das Lehrerverhalten im Unterricht für das Ausmaß der Schulangst mitverantwortlich ist. Erwartungsgemäß erzeugt der autokratische Führungsstil bei den Schülern hohe Schulangst. Der emotionale Zustand der Schüler war insbesondere dann unstabil, wenn der Unterricht bei einem gespannten, unruhigen und unfreundlichen Lehrer mit geringem partnerschaftlichen Einfühlungsvermögen stattfand. Im gewissen Gegensatz hierzu steht ein Befund von NICKEL & SCHLÜTER (1970, S. 131), daß "Schulkinder, deren Lehrer .... als gespannt, rigide, emotional kalt und geringschätzig gegegenüber den Schülern beurteilt worden waren, weniger Angstwerte angaben als Kinder mit entgegengesetzt eingestuften Lehrern." Die Autoren erklären ihr Ergebnis mit der erhöhten Bereitschaft ängstlicher Kinder, bei einem wertschätzend und partnerschaftlich orientierten Lehrer ihre Angst eher zu verbalisieren.

Dagegen tendieren Schüler mit autokratischen Lehrern eher dazu, ihre Angstgefühle abzuwehren und zu blockieren, um einer möglichen Lehrerkritik zu entgehen.

Mit dem Ziel, den Einfluß von Lob und Tadel auf die Höhe der Schulangst abzuschätzen, unterteilte JOHANNESSON (1970) 41 Stockholmer Schulklassen in vier Experimentalgruppen und eine Kontrollgruppe, die während eines Mathematiktests entweder gelobt oder getadelt oder sowohl gelobt als auch getadelt wurden. Während Tadel zur Angsterhöhung und zum Leistungsabfall führt, tritt beim Lob das Gegenteil ein: signifikante Verminderung der Schulangst und Verbesserung der Rechenleistungen. Zu einem ähnlichen Ergebnis gelangten WIECZERKOWSKI et al. (1969). Die vier ängstlichsten Schulkinder aus acht Klassen erhielten sechs Wochen lang von ihren Klassenlehrern verstärkte verbale Unterstützung. Trotz erheblicher Schwierigkeiten - einige Lehrer beherrschten nur unvollkommen die geforderte Verstärkertechnik - verringerte sich die Angstneigung der positiv bekräftigten Schüler im Vergleich zu den Kontrollgruppen. IMMISCH (1972) gelang in einem schulpraktischen Experiment an 10 Klassen der Nachweis, daß ein Lernen am Modell ebenfalls die Ängstlichkeit von Schülern herabzusetzen vermag. Von vier hoch ängstlichen Schülern setzte er jeweils zwei neben wenig ängstliche Banknachbarn; er fand bei diesen Schülern nach 12 Wochen eine signifikante Abnahme der Angstneigung im Gegensatz zu den ängstlichen Kindern, die zur Kontrolle auf ihrem Platz belassen worden waren. Allerdings versäumte es der Autor nachzuprüfen, ob und inwieweit eine Erhöhung des Ängstlichkeitsgrades bei den wenig ängstlichen Schülern aufgrund ihrer hoch ängstlichen Nachbarn eintrat.

Zur Überprüfung der Frage, inwieweit die Schulangst dem Einfluß des rezipierten Lehrer- und Elternverhalten unterliegt, wird in Anlehnung an den von WIECZERKOWSKI et al. (1973) entwickelten "Angstfragebogen für Schüler" ein Testverfahren herangezogen, das jedoch aus zeitökonomischen Überlegungen in dieser Untersuchung in zwei Testvorformen mit jeweils 20 Items aufgesplittet wurde (s. Anhang AA, Item-Nr. 152 - 191). Die beiden Fragebögen wurden den befragten Schülern nach Zufallsgesichtspunkten vorgelegt und einer Itemanalyse (s. LIENERT, 1961) unterzogen; die Retest-Zuverlässigkeit beträgt r_{tt} = .70, die innere Konsistenz r_{kt} = .82. Zur Berechnung der individuellen Rohwertpunktwerte werden aufgrund der recht befriedigenden Schwierigkeiten (p) und Trennschärfen (r_{it}) jeweils 18 selegierte Items herangezogen (s. Tab. 3 A + B).

5.3. Die Variable "Anstrengungsvermeidung"

Mit dem von ROLLETT konzipierten, aber noch unveröffentlicht gebliebenen Konzept der "Anstrengungsvermeidung" wird der Versuch unternommen, den Begriff der Leistungsmotivation auf den schulischen Bereich zu spezifizieren. Hierfür entwickelte die Autorin einen noch unstandardisierten Schülerfragebogen, dessen Items in dieser Untersuchung verwendet worden sind.*)

*) Frau Prof. Dr. ROLLETT hat freundlicherweise ihr Einverständnis für die Verwendung der Fragebogenitems gegeben.

Tab. 3 : Schwierigkeiten (p) und Trennschärfeindizes (r_{it}) der Schulangstitems (Form A)

Form A

Item-Nr.		p	r_{it}
152	Ich habe öfter starkes Herzklopfen.	36	.51
154	Das meiste, was man in der Schule lernen muß, kann man im späteren Leben doch nicht gebrauchen.	51	.58
155	Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen brauchte.	39	.58
156	Manchmal wünschte ich, daß ich mir nur nicht so viel Sorgen über Klassenarbeiten machte.	65	.51
158	Wenn ich aufgerufen werde und nach vorn kommen muß, habe ich immer etwas Angst, daß ich etwas Falsches sage.	44	.57
159	Ich möchte eigentlich anders sein, als ich mich gebe.	62	.50
160	Manchmal muß ich mich sehr zusammennehmen, daß mir keiner etwas anmerkt.	51	.56
161	Wenn geprüft wird, habe ich immer ein komisches Gefühl im Magen.	62	.52
162	Ich glaube, ich könnte in der Schule mehr leisten, wenn ich nicht soviel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte.	44	.47
163	Ich gehe nicht gern zur Schule.	44	.64
164	Wenn eine Klassenarbeit geschrieben wird, vergesse ich oft Dinge, die ich vorher gut gewußt habe.	56	.45
165	Manchmal wünschte ich, daß ich weit von hier fort wäre, wo mich keiner kennt.	35	.58
166	Vor Klassenarbeiten bin ich immer aufgeregt.	43	.59
167	Wenn eine Klassenarbeit geschrieben wird, mache ich oft Fehler, weil ich zuviel Angst habe.	45	.53
168	Wenn mein Name fällt, habe ich sofort ein beklemmendes Gefühl	43	.55
169	Manchmal fühle ich mich verlassen, auch wenn ich mit anderen zusammen bin.	40	.60
170	Ich habe immer Angst davor, daß überraschend eine Klassenarbeit geschrieben wird.	49	.54
171	Oft muß ich daran denken, daß mir etwas zustoßen könnte.	47	.52

Tab. 3 : Schwierigkeiten (p) und Trennschärfenindizes (r_{it}) der Schulangststems (Form B)

Form B

Item-Nr.		p	r_{it}
172	Wenn wir eine Klassenarbeit schreiben, weiß ich meistens schon von Anfang an, daß ich es doch nicht gut machen werde.	32	.47
173	Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien so angenehm waren.	50	.45
174	Ich bin manchmal so aufgeregt, daß meine Hände zittern.	37	.35
176	Nach einer Klassenarbeit habe ich immer wieder das Gefühl, daß ich doch wieder so vieles falsch gemacht habe, was ich vorher konnte.	65	.38
177	Ich bin doch recht froh, daß ich noch zur Schule gehen kann.	59	.50
178	Ich mache mir zuviel Sorgen.	56	.58
179	Ich muß häufig daran denken, was alles noch geschehen könnte.	44	.46
180	Manchmal ist mir so, als ob die anderen in meiner Klasse alles viel besser könnten als ich.	44	.58
181	Ich habe bei Prüfungen immer Angst, daß ich schlechte Zensuren bekomme	66	.50
182	Meistens ist etwas ungerecht, daß gerade ich ausgeschimpft werde.	54	.62
184	Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spaß machen.	66	.48
185	Ich werde oft ganz nervös.	38	.45
186	Manchmal ist mir ganz wirr im Kopf.	62	.54
187	Oft bin ich im Unterricht schlecht gelaunt.	41	.61
188	Schon wenn die Klassenarbeitshefte verteilt werden, bekomme ich starkes Herzklopfen.	44	.63
189	Ich habe oft Angst, daß ich bei anderen einen schlechten Eindruck mache.	32	.48
190	Ich mache mir oft Sorgen, ob ich auch versetzt werde.	40	.58
191	Oft möchte ich am liebsten ganz für mich allein sein.	36	.41

Eine Übersicht über die vorliegenden Literaturbefunde zur Leistungsmotivation ist wegen ihrer Fülle hier nur schwer zu erbringen, weil offenbar eine Vielzahl von Determinanten zu ihrer Entwicklung beitragen. Einige für die Erziehungsstilforschung relevante Ergebnisse sollen aber verkürzt wiedergegeben werden.

In der häufig zitierten Untersuchung von WINTERBOTTEM (1958, zit. in HECKHAUSEN, 1966) wird der mütterliche Einfluß auf die Genese der Leistungsmotivation untersucht, indem Mütter von 8-10jährigen Söhnen mit unterschiedlichem Leistungsstreben interviewt wurden. Den Befunden zufolge induzieren zärtliche Zuwendungen und hohe Erwartungshaltungen eine erhöhte Leistungsbereitschaft. In einer ähnlich angelegten Längsschnittuntersuchung fanden MOSS & KAGAN (1961), daß bereits mit dem 3. - 6. Lebensjahr das Leistungsverhalten vor allem bei Mädchen relativ konstant bleibt; mit 6 - 9 Jahren gilt dies auch für die Jungen. ROSEN & D'ANDRADE (1959) beobachteten in einem Experiment, wie Eltern sich verhalten, wenn ihre Söhne bestimmten Leistungsanforderungen ausgesetzt werden. Sie bezeichnen die Entwicklung der Leistungsmotivation dann als optimal, wenn die Mutter an den Jungen hohe Erfolgserwartungen heranträgt, Erfolge emotional belohnt, bzw. Mißerfolge ablehnt und wenn der Vater die Selbstsicherheit unterstützt. Da das elterliche Erziehungsverhalten seinerseits von der sozialen Umwelt mitgeprägt wird - Mittelschichteltern belohnen beispielsweise das kindliche Verhalten häufiger als Unterschichteltern -, gingen einige Autoren der Frage nach, inwieweit Leistungsmotivation und soziale Schichtzugehörigkeit miteinander korrelieren. Übereinstimmend zeigen die vorliegenden Befunde (s. ROLFF, 1972, S. 83 ff.) eine deutliche Steigerung der

Leistungsbereitschaft, wenn der soziale Status ebenfalls zunimmt.

Versucht man die vorliegenden Befunde (s.a. WASNA, 1970; HECKHAUSEN, 1966) auf einen Generalnenner zu bringen, so entsteht zwar ein hohes Ausmaß an Leistungsmotivation durch einen belohnenden und bestrafenden mütterlichen Erziehungsstil und vor allem durch seine kombinierte Anwendung, doch reicht nach HECKHAUSEN (1966, S. 164) dieser "monistische Erklärungsansatz" noch nicht aus. Diese Einschränkung gilt ebenfalls für den schulischen Bereich, wenngleich auch hier Ergebnisse vorliegen, die deutlich nachweisen, daß durch verbale Bekräftigungen die Höhe der Leistungsmotivation beeinflußt werden kann. Eine frühe Studie von HURLOCK (1925), in der 408 Schüler des 3., 5. und 8. Schuljahres unabhängig von ihrer wahren Leistung unterschiedlich verbal bekräftigt wurden, macht bereits den Einfluß von Lob und Tadel auf die Höhe der Leistungsmotivation deutlich. Zwar verbessern die Schüler anfangs ihre Leistung sowohl bei Lob als auch bei Tadel, doch vergrößert sich der Abstand zwischen ihnen, wenn die beiden experimentellen Bedingungen über einen längeren Zeitraum konstant gehalten werden: die Leistungskurve der gelobten Kinder steigt steil an, während die getadelten Schüler ihren anfänglichen Leistungszuwachs nicht aufrecht erhalten können. Zu dem gleichen Ergebnis gelangte JOHANNESSON (1970) in einem ähnlich angelegten Experiment. ANDERSON (1936, zit. bei FOKKEN, 1966) meint jedoch herausgefunden zu haben, daß die Reihenfolge, in der Erfolg und Mißerfolg vom Schüler rezipiert werden, die Auswirkung auf die Leistungsbereitschaft mitdeterminiert. COMBS & TAYLOR (1952) kommen zu dem Ergebnis, daß häufiges Tadeln vom

Schüler als bedrohlich für seine Persönlichkeit erlebt wird und daß vermutlich hieraus ein Abfall der Leistungsbereitschaft resultiert.

Zur Erfassung der schulbezogenen Leistungsmotivation bzw. Anstrengungsvermeidung wird für die geplante Untersuchung ein Schülerfragebogen von ROLLETT (1973) herangezogen, der in seiner ursprünglichen Form 56 Items enthält. Nach einer zufriedenstellenden Itemanalyse (s. LIENERT, 1961) werden bei der individuellen Rohwertberechnung nur noch 30 Statements berücksichtigt (s. Tab. 4). Die Brauchbarkeit des Verfahrens läßt sich an der gefundenen Retest-Zuverlässigkeit von r_{tt} = .80 aufzeigen (erhoben an zwei Sonderschulklassen), die innere Konsistenz liegt bei r_{kt} = .86. (Beispiel-Items s. Anhang AA)

5.4. Die Variable "soziale Beliebtheit"

Untersuchungen zur sozialen Beliebtheit werden zwar schon seit einiger Zeit mit soziometrischen Erhebungsmethoden vorgenommen (s. PETERS, 1970, S. 1895 - 1904), doch nur selten stehen sie im thematischen Zusammenhang mit der Erziehungsstilforschung. Die Brauchbarkeit dieser Methode für die Hand des Lehrers ist trotz oder gerade wegen ihrer leichten Anwendbarkeit in der Literatur noch umstritten, insbesondere deshalb, weil Angaben über Zuverlässigkeits- und Gültigkeitshöhe oft unbefriedigend sind (MIKULA, 1972; DOLLASE, 1972).

Trotz dieser genannten methodologischen Mängel unternahm GOLD (1962) den Versuch, mit Hilfe eines Sozio-

Tab. 4: Schwierigkeiten (p) und Trennschärfen (r_{it}) der 30 Fragebogenitems zur Anstrengungsvermeidung

Item Nr.	p	r_{it}
100	45	.39
101	36	.45
102	47	.37
105	76	.37
108	43	.46
114	58	.44
116	51	.46
118	52	.38
119	42	.54
121	20	.44
124	10	.46
125	42	.43
126	41	.46
128	46	.44
129	56	.45
130	33	.44
131	64	.37
135	43	.54
136	56	.40
137	33	.55
139	30	.49
141	40	.43
142	37	.50
144	20	.41
145	26	.52
146	51	.49
147	51	.47
148	53	.44
149	62	.36
151	50	.40

gramms den Grad der sozialen Isolierung von autoritär unterrichteten Schülern auszumachen. Seinen Befunden zufolge waren in Schulklassen mit hoch autoritären Lehrerpersönlichkeiten signifikant häufiger sozial isolierte Kinder anzutreffen als bei weniger autoritären Lehrern. Isolierte bzw. sozial unbeliebte Kinder werden von ihren Lehrern als leistungsschwach eingestuft (RICK, 1961; HÖHN, 1967). Zu einem überraschenden Resultat kommen LIPPITT & GOLD (1970), als sie an 39 Volksschullehrern eine Untersuchung durchführten, in der das Schülergeschlecht als zusätzliche Variable mitberücksichtigt wird. Demnach wurden unbeliebte Jungen von ihren Lehrern häufiger kritisiert, unbeliebte Mädchen häufiger unterstützt. Eine Erklärung für diesen Befund sehen die Autoren im unterschiedlichen Verhalten von unbeliebten Schülern und Schülerinnen gegenüber Lehrern: während Mädchen sich um die Gunst des Lehrers bemühen und dadurch positive Zuwendung erfahren, verhalten sich Jungen aggressiv und stören den Unterricht, so daß sie häufiger Lehrerkritik ausgesetzt sind.

Die theoretisch ableitbare Hypothese, daß von ihren Eltern unterstützend erzogene Kinder in der Schule die beliebteren Klassenkameraden sind, überprüften STAPF et al. (1972, S. 142) an einer Jungenstichprobe mittels eines soziometrischen Verfahrens, das in dieser Studie ebenfalls zur Anwendung kommt. Wie erwartet, erbrachte ein Vergleich im rezipierten elterlichen Unterstützungsverhalten bei den beliebteren Jungen signifikant höhere Werte.

Ausgehend von der Eignung dieser Methode für Gruppenuntersuchungen - immerhin liegt die gefundene Zuver-

lässigkeit (Retest) bei r_{tt} = .60 - werden aus der Untersuchung von STAPF et al. die jeweiligen Beliebtheits- und Unbeliebtheitsitems übernommen (s. Anhang AA, Item-Nr. 90-95) und 59 Schulklassen vorgelegt. Die Auswertung erfolgt getrennt für jeden Schüler und jede Klasse und ist denkbar einfach. Zuerst werden für jeden Schüler sämtliche Nennungen sowohl nach Beliebtheit als auch Unbeliebtheit aufaddiert. Zu Vergleichszwecken werden diese aufsummierten Häufigkeiten durch die Anzahl der anwesenden Schüler einer Klasse dividiert, so daß jedes Schulkind einen normierten Wert für seine Beliebtheit und Unbeliebtheit erhält. Bei der Weiterverarbeitung wurden allerdings nur diejenigen Schüler berücksichtigt, die oberhalb 50 % der Beliebtheits oder Unbeliebtheitsverteilung liegen, so daß ein geplanter Extremgruppenvergleich zwischen hoch angesehen und wenig angesehenen Kindern möglich wird; Schüler mit gleichzeitig hohem Beliebtheits- und Unbeliebtheitswert werden vorläufig vernachlässigt.

Vorweggreifend an dieser Stelle einige tabellarische Ergebnisse: Der statistische Zusammenhang zwischen Schultyp und sozialer Beliebtheit ist unbedeutend (Tab. 5). Zudem mißlang der globale Versuch, geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Beliebtheit nachzuweisen (Tab. 6). Beschränkt man sich jedoch auf diejenigen Schulklassen (N = 17), in denen Schüler und Schülerinnen in gleicher Anzahl vertreten sind, (Tab. 7), so ist ein derartiger Nachweis möglich; Mädchen sind demnach beliebter als Jungen.

Tab. 5 : Häufigkeitsverteilung der beliebten und unbeliebten Schüler auf die Schularten

	Schüler	
	beliebt	unbeliebt
Sonderschule	63	42
Volksschule	147	64
Realschule	132	59

$\chi^2 = 3{,}14$ n.s.

Tab. 6 : Anzahl der Nennungen, mit der Jungen und Mädchen als beliebt bzw. unbeliebt bezeichnet wurden.

	Schüler	
	beliebt	unbeliebt
Jungen	438	500
Mädchen	537	454

$\chi^2 = 3{,}74$ n.s.

Tab. 7 : Anzahl der beliebten und unbeliebten Jungen und Mädchen aus 17 Schulklassen, in denen beide Geschlechter gleich häufig vertreten sind.

	Schüler	
	beliebt (50%)	unbeliebt (50%)
Jungen	194	251
Mädchen	249	214

$\chi^2 = 9{,}42$ s.s.

5.5. Die Variable "sozioökonomischer Status"

Der Grund für die Einbeziehung dieser Variable in die vorliegende Untersuchung liegt in ihrer Bedeutung für den elterlichen Erziehungsstil: Eltern aus unterschiedlichen sozialen Schichten unterscheiden sich bedeutsam hinsichtlich ihrer Erziehungsattitüden und -praktiken (EWERT, 1966). So neigen Unterschichteltern bei kindlichen Verstößen und Verfehlungen zu starker körperlicher Züchtigung und zu unmittelbaren Gefühlsausbrüchen, Mittelschichteltern hingegen reagieren auf diese Situation eher mit Enttäuschung und Liebesentzug (WATERS & CRANDALL, 1964). Mittelschichteltern erwarten weniger Gehorsam (KOHN, 1959), lassen den Söhnen mehr Freiheit als den Töchtern (BAYLEY & SCHAEFER, 1960), bestrafen eher die Absicht als die Folge unerwünschter Handlungen (BRONFENBRENNER, 1958) und strafen insgesamt seltener (KOHN, 1959) bzw. realisieren eher einen unterstützenden Erziehungsstil (STAPF et al., 1972).

Die zitierten Untersuchungen lassen einen bisher wenig berücksichtigten methodologischen Mangel erkennen: Eltern werden aufgrund bestimmter Kriterien wie z.B. der Stellung in der Berufshierachie in meist zwei "Schichten"-Unter- oder Mittelschicht - dichotomisiert. Diese Vorgehensweise impliziert die Annahme, daß eine eindeutige und zweifelsfreie Schichtzuweisung mittels exakt definierter Grenzen möglich ist. In der Praxis erwies es sich aber als überaus schwierig, eben diese geforderten eindeutigen Zuweisungen zu bestimmten Sozialschichten vorzunehmen (JAIDE, 1966).

Während die meisten Autoren der zitierten Untersuchun-

gen mit nur zwei Schichten auskamen, haben andere Autoren mit drei Schichten gearbeitet, MOORE & KLEINING (1960, 1968) und später SCHEUCH (1961) sogar mit sieben. Die offensichtliche Willkür der Autoren, mit der sie die Anzahl der Schichten untersuchungsspezifisch variierten, deutet nach ROEDER, (1973, S. 288) darauf hin, "daß die Frage nach der Anzahl der Schichten möglicherweise ein bloßes Meßgenauigkeitsproblem ist." Mit zunehmender Reliabilität der Messung, so führt ROEDER seine methodologischen Überlegungen fort, ist eine numerisch differenzierte Abstufung der Variable sozioökonomischer Status auf einer eindimensionalen kontinuierlichen Skala vorstellbar; ein Schichtenmodell ist weniger genau und deshalb überflüssig.

Ausgehend von diesem Ansatz konzipierte ROEDER ein neues Instrument zur Erfassung des Sozialstatus, das gegenüber der von MOORE & KLEINING entwickelten Methode zudem den recht ökonomischen Vorteil hat, im Gruppenversuch anwendbar zu sein. Auch aus diesem Grunde wurde das Verfahren von ROEDER in die vorliegende Untersuchung übernommen; deshalb ist eine Beschreibung der methodischen Vorgehensweise in ihren prinzipiellen Grundzügen an dieser Stelle notwendig:

1. Oftmals wird zur Einschätzung des Sozialstatus als einziges Kriterium lediglich der Beruf der Eltern herangezogen (z.B. SCHEUCH, 1961; BOLTE et al., 1966, S. 253), wobei allerdings übersehen wird, daß zusätzliche Items wie Schul- und Berufsausbildung, das Nettoeinkommen und der persönliche Besitz die Meßgenauigkeit des Erhebungsverfahrens erhöhen dürften (ROEDER, 1973). Die zu untersuchende Stichprobe

ist in dieser Studie an Kindern vorgesehen; da diese nur selten präzise Auskunft über die Höhe des Nettoeinkommens ihrer Eltern geben können, wurde auf dieses Item in dem hier verwendeten Fragebogen verzichtet, die anderen genannten Items wurden jedoch aufgenommen (s. Anhang AA, Item 192 - 198) und von den Schulkindern beantwortet.

2. Nach einer Durchsicht des Fragebogens wird leicht erkennbar, daß einige Items vermutlich mehr, andere weniger zur Höhe des individuellen Statuswertes beitragen dürften. Die Höhe dieses Beitrages läßt sich intersubjektiv bestimmen, indem eine Anzahl von Rater anhand vorgegebener Skalen Schätzurteile über das Gewicht der Items zum Sozialstatus abgeben.

3. Fünfunddreißig Studenten der Pädagogik skalierten in einem ersten Rating, in welcher Höhe die einzelnen Itemalternativen (s. Anhang AB) zur Beurteilung des Sozialstatus beitragen. Aus diesen Urteilen wurden Mittelwerte für alle Itemalternativen berechnet, die hier mit M_1 bezeichnet werden. So erhält beispielsweise die Alternative "192-Volksschule" den Mittelwert von 4,0, die Alternative "192-Sonder- oder Hilfsschule" den Mittelwert von 1,2 (s. Anhang AE, Tab. AE, Sp. 1). Eine Definition darüber, was eigentlich unter Sozialstatus zu verstehen sei, wurde den Studenten bei ihrer Einschätzung nicht gegeben: die gefundene Übereinstimmung zweier Ratergruppen hinsichtlich ihrer Urteile (r=.97; ROEDER) legt den Schluß nahe, daß die Beurteiler recht gut wissen, was unter Sozialstatus

zu verstehen ist; eine präzise Begriffsbestimmung ist somit überflüssig.

4. In einem zweiten Rating hatten die Beurteiler die Aufgabe, die von den untersuchten Kindern genannten Mütter- und Väterberufe hinsichtlich ihrer Bedeutung für den sozialen Status einzuschätzen (s. Anhang AC). Auch hier wurden wiederum Mittelwerte, jetzt mit M_2 bezeichnet, für den Beruf getrennt und über alle Rater errechnet.

5. In dem ersten Rating wurden die Itemalternativen, in dem zweiten die Berufe nach ihrem impliziten Beitrag für den Sozialstatus gewichtet. Die über beide gerateten Itemgruppen errechenbaren Summenscores jedes Individuums lassen sich als zwei getrennte Statusindizes auffassen, deren mäßige Korrelation (r = .61; ROEDER) andeutet, daß beide Maße unterschiedliche Aspekte des sozialen Status erfassen. Da es jedoch für diese Untersuchung recht umständlich und unökonomisch ist, beide Maße getrennt mitzuführen, sollen sie hier miteinander kombiniert werden. ROEDER schlägt deshalb in seiner Arbeit vor, noch eine zusätzliche, explizite Gewichtung der Items vorzunehmen: die Kenntnis eines jeden einzelnen Items ist nämlich für die Einschätzung des sozialen Status unterschiedlich wichtig. Die Itemalternative "Radio" differenziert zwischen Familien unterschiedlicher Sozialschicht nur wenig, da die meisten Haushalte ein Radio besitzen dürften, so daß die Kenntnis dieses Items relativ bedeutungslos ist. Mit der Itemalternative

"Eigenheim" verhält es sich umgekehrt: seine Kenntnis trennt gut zwischen Familien mit hohem und niedrigem Sozialstatus. Diese Überlegungen werden in einem dritten Rating berücksichtigt, in dem die Rater die Kenntnis eines jeden einzelnen Items hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Sozialstatus anhand vorgegebener Skalen beurteilen (s. Anhang AD). Die Mittelwerte M_3 (s. Anhang AG, Tab. AG) errechnet über alle 35 Rater, stellen die Gewichte dar, mit denen die Items bzw. Itemalternativen versehen werden müssen. Zur Veranschaulichung dieses rechentechnischen Vorganges werden in Tab. AE (s. Anhang AE) die Mittelwerte (Sp. 1) mit den entsprechenden Gewichten (Sp. 2) multipliziert: das Ergebnis (Sp. 3) ist der Statuswert jedes Items. Für die Väter- und Mütterberufe ist ein analoges Vorgehen angezeigt (s. Anhang AF). Die Annahme, daß ein Beruf einen höheren Statuswert jeweils dann erhält, wenn er vom Vater statt von der Mutter ausgeübt wird, wurde mit dem WHITE-Test (s. HOFSTÄTTER & WENDT, 1966, S. 133 f.) geprüft, sie konnte jedoch interessanterweise nicht bestätigt werden (s. Tab. 8).

6. Hat ein Schüler bestimmte Items und Itemalternativen in dem Fragebogen angekreuzt und den Beruf seiner Eltern genannt, so werden die zugehörigen Statuswerte zu einem Statussummenscore aufaddiert. Zu Vergleichszwecken wird dieser Score wegen der missing data und wegen der von den Schülern unterschiedlich häufig abgegebenen Itemankreuzung noch durch die An-

Tab. 8 : Männliche und weibliche Berufe und ihre Statuswerte (z - 1,9 .s.)

	♀	♂
Angestellte (r) - Behörde	4,5	4,7
Arbeiter (in)	2,6	2,1
Bauer, Bäuerin	3,6	3,9
Bäcker (in)	4,5	4,7
Bankkaufmann (männl.-weibl.)	5,3	5,6
Buchhalter (in)	5,2	5,2
Bürokaufmann (männl.-weibl.)	5,2	5,2
Drogist (in)	5,9	6,2
Gärtner (in)	3,3	3,5
Gastwirt (in)	4,3	4,3
Geschäftsführer (in)	4,7	4,8
Kaufmann (männl.-weibl.)	5,	5,-
Kaufm. Angestellte (r)	4,5	4,5
Köchin, Koch	4,3	4,3
Kontrolleur (in)	4,2	4,3
Krankenschwester (-pfleger)	4,4	4,-
Lehrer (in)	7,3	7,7
Packer (in)	2,7	3,-
Pförtner (in)	2,3	2,7
Postbeamtin (-beamter)	4,5	4,7
Postangestellte (r)	4,2	4,
Postbotin (-bote)	3,5	3,
Schlachter (in)	4,2	4,-
Steuerbevollmächtigte (r)	6,-	6,7
Tankwart (männl.-weibl.)	3,5	4,
techn. Angestellte (r)	4,-	4,6
techn. Zeichner (in)	4,7	4,
Verkäufer (in)	3,-	3,-
Verwalter (in)	5,1	5,5
Vorarbeiter (in)	4,3	4,

zahl der beantworteten Items dividiert. Das Endergebnis ist dann der individuelle Statusindex (SI).

Die Ökonomie dieses Verfahrens gegenüber konservativen Ansätzen ist offensichtlich: die Beantwortungsdauer des Fragebogens beträgt nur 5 - 10 Minuten; zudem ist es nicht erforderlich, für etwaige Anschlußuntersuchungen neue Ratings für die Itemalternativen vorzunehmen. Wegen der neu anfallenden Berufe müssen lediglich für sie neue Ratings vorgesehen werden, doch aufgrund der hohen Zuverlässigkeit des Verfahrens ($r \geq .90$; ROEDER) kann die Anzahl der Beurteiler klein gehalten werden.

Die entscheidende Frage, inwieweit das von ROEDER (1973) vorgestellte Verfahren sich bei erwachsenen Vpn als brauchbar erweist, ist zwar von ihm selbst in einer Untersuchung schon hinreichend geklärt worden, doch bleibt immerhin für diese Studie noch offen, ob Schüler aus Sonder-, Volks- und Realschulen den Fragebogen so beantworten, daß sich die in der Literatur gefundenen Unterschiede im Erziehungsverhalten von Eltern aus unterschiedlichen Sozialschichten replizieren lassen.

6. Durchführung der Untersuchung

6.1. Die Datenerhebung

Die vorgestellten Meßinstrumente wurden in der Reihenfolge, wie sie im Anhang AA angeordnet sind, in einer Voruntersuchung an je einer Sonderschulklasse des 7., 8. und 9. Schuljahres auf ihre Verständlichkeit hin erprobt, mit dem gleichzeitigen Ziel, eine Messung der erforderlichen Befragungszeit vorzunehmen. Da aufgrund dieser Voruntersuchung keine einschneidenden Veränderungen notwendig wurden, füllten bereits Anfang November 1972 die ersten Schulkinder in Anwesenheit des Untersuchungsleiters die Fragebögen innerhalb von zwei Unterrichtsstunden aus. Ende März 1973 konnte die Hauptuntersuchung abgeschlossen werden.

Die Klassenlehrer wurden vom Untersuchungsleiter erst nach Abschluß der Befragung über das Ziel der Untersuchung informiert, während die Schüler zu Beginn durch eine schriftliche Anweisung aufgefordert wurden, erst einmal ihren Klassenlehrer in seinem Erziehungsverhalten zu beschreiben. Die nachfolgenden Fragebögen wurden von ihnen dann meist kommentarlos und ohne Schwierigkeiten ausgefüllt.

6.2. Die untersuchten Schüler- und Lehrerstichproben

Die Befragung wurde an 59 Klassen der Lernbehindertensonder-, Volks- und Realschulen in Norddeutschland und im Ruhrgebiet mit insgesamt 1416 Schülern durchgeführt.

Bei einer Aufschlüsselung der Lehrer- und Schülerstichprobe (s. Tab. 9-11) wird ersichtlich, daß neben dem Schultyp auch die Klassenstufen und das Lehrergeschlecht und -alter mitberücksichtigt wurden. Offensichtlich sind junge Lehrer in allen Schulzweigen häufiger vertreten als ältere Lehrer - ein Faktum, das für den unterstützenden bzw. bestrafenden Erziehungsstil wesentlich sein kann und das deshalb bei der späteren Verrechnung einbezogen werden soll.

6.3. Die statistische Verarbeitung

6.3.1. Die Varianzanalyse (VA)

Nach der Itemselektion der einzelnen Fragebögen war es möglich geworden, für jeden Schüler mit den selegierten Items die einzelnen Rohwerte der unabhängigen Variablen zu berechnen. Hier nochmals die Zusammenstellung der untersuchten Merkmale (s. Tab. 12):

Tab. 9 : Die Aufteilung der Schülerstichproben nach Schulzweigen u. Schulklassen (abs. Häufigkeiten)

Lernbeh.-Sonderschule			Volksschule		Realschule		Σ
	♀	♂	♀	♂	♀	♂	
7. Klasse	55	4	66	122	128	151	566
8. Klasse	35	7	94	94	92	92	475
9. Klasse	47		89	91	91	77	175
Σ	139	11	92	257	203	320	N = 1416

Tab. 10 : Altersverteilung der untersuchten Klassenlehrer und Lehrerinnen aus drei verschiedenen Schulzweigen (absolute Häufigkeiten)

		21-30 Jahre	31-40 Jahre	41-50 Jahre	über 50 Jahre	Σ
Lernbeh.-Sonderschule	Lehrerin	-	4	-	2	6
	Lehrer	3	5	-	3	11
Volksschule	Lehrerin		3			11
	Lehrer	2	5		1	8
Realschule	Lehrerin	3	1	-	-	4
	Lehrer	1			-	14
	Σ	19			6	N = 59

Tab. 11 : Anzahl der untersuchten 7., 8. und 9. Schulklassen aus drei verschiedenen Schulzweigen

Lernbeh.-Sonderschule		Volksschule	Realschule	Σ
7. Klasse				
8. Klasse	6			21
9. Klasse		5		
Σ				

Tab. 12: Die abhängigen und unabhängigen Variablen mit ihren Abkürzungen

	unabhängige Variable	abhängige Variable
Lehrer	Strenge (LS) Unterstützung (LU) Bekräftigungs-verhalten (LB)	Schulangst (SA) Anstrengungs-vermeidung (AV) soziale Beliebtheit (SB)
Mütter	Strenge (MS) Unterstützung (MU) Bekräftigungs-verhalten (MB)	
	Sozioökonomischer Status (SÖS)	

Die Frage, ob der Einfluß von unabhängigen Variablen auf abhängige signifikant wird, ob also multivariate Beziehungen zwischen ihnen bestehen, läßt sich rechentechnisch mit Hilfe der Varianzanalyse (VA) beantworten. Sie ist ein statistisches Prüfungsverfahren (s. EDWARDS, 1971), das Mittelwertsunterschiede zwischen Vpn-Gruppen untersucht, unter der Voraussetzung, daß die Daten zum einen normal verteilt und homogen variant sind und daß sie zum anderen Intervallskalenqualität besitzen. Da in dieser Studie mehrmals sog. "dreifache" Varianzanalysen gerechnet werden, soll eine schematische Anordnung der "drei" unabhängigen Variablen exemplarisch vorgestellt werden:

		niedrige Lehrerstrenge (NLS)	hohe Lehrerstrenge (HLS)
niedriger sozioökonomischer Status (NSÖS)	niedrige Mütterstrenge (NMS)	Schulangstrohwerte von Schülern	Schulangstrohwerte von Schülern
	hohe Mütterstrenge (HMS)	Schulangstrohwerte von Schülern	Schulangstrohwerte von Schülern
hoher sozioökonomischer Status (HSÖS)	niedrige M Mütterstrenge (NMS)	Schulangstrohwerte von Schülern	Schulangstrohwerte von Schülern
	hohe Mütterstrenge (HMS)	Schulangstrohwerte von Schülern	Schulangstrohwerte von Schülern

Gefragt wird also in diesem Beispiel nach einer multivariaten Beziehung zwischen den drei Variablen "sozioökonomischer Status", "Lehrer- und Mütterstrenge" einerseits und der abhängigen Variablen "Schulangst" andererseits bzw., ob überzufällige Mittelwertunterschiede in den Zellen durch die drei Variablen erklärt werden können. Zuvor wurde allerdings eine Dichotomisierung der unabhängigen Variablen mit Hilfe der Medianhalbierung vorgenommen (z.B. niedrige - hohe Lehrerstrenge).

6.3.2. Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA)

Die Varianzanalyse ist eine recht bekannte und erprobte Prüfmethode. Aus diesem Grund wurden die vorliegenden Daten überwiegend mit diesem Verfahren verrechnet, wenngleich ihr der methodologische Mangel anhaftet, nur wenig über die Enge und über die Wahrscheinlichkeit des

Auftretens multivariater Beziehungen in der Population auszusagen. Deshalb sollen die Schülerdaten zusätzlich mit einem von KRAUTH & LIENERT (1973) vorgestellten Verfahren, der sog. Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) weiterverarbeitet werden, so daß nicht nur mögliche Wechselwirkungen höherer Ordnung aufgezeigt werden können (ROEDER, 1974), sondern auch die Auftretenwahrscheinlichkeiten dieser Wechselwirkungen in einer Population angebbar sind. Noch einiges zu den Vorteilen der KFA: Mit ihr lassen sich große Datenmengen schnell und übersichtlich ordnen und richtig klassifizieren, allerdings unter der Voraussetzung, daß ein Computerprogramm zur Verfügung steht. Vorteilhaft ist auch die mögliche Verarbeitung nicht normal verteilter Daten mit Nominalskalenqualität. Bevor Ergebnisse mitgeteilt werden sollen, wird die KFA in ihren Grundzügen kurz beschrieben.

Liegen von einer Vpn-Stichprobe mehrere Merkmale vor, in unserem Beispiel Lehrerstrenge, Mütterstrenge, Schulangst und Anstrengungsvermeidung (s. Tab. 13), so prüft die KFA, ob bestimmte Merkmalskombinationen bzw. Konfigurationen überzufällig häufig auftreten. Dazu ist es erst einmal notwendig, eine Dichotomisierung oder sogar Trichotomisierung der Merkmale vorzunehmen, wie dies beispielsweise für die varianzanalytische Verarbeitung über die Medianhalbierung bereits geschah. Im Rechenprotokoll der KFA wird dies ausgedrückt durch die Werte 1 (unterhalb des Medians) und 2 (oberhalb des Medians). Die Anzahl der theoretisch vorstellbaren Konfigurationsmöglichkeiten läßt sich nun über die Dichotomisierung und über die Anzahl der Merkmale (4) formelmäßig bestimmen:

$$(A) \qquad N_{\text{Konfigurationen}} = 2^4 = 16 \text{ (s. Tab. 13)}$$

Tab. 13: Vereinfachte Darstellung eines KFA - Rechenprotokolls

KFA Nr. 1

Variable 1: Lehrerstrenge (LS)
" 2: Mütterstrenge (MS)
" 3: Schulangst (SA)
" 4: Anstrengungsvermeidung (AV)

16 Konfigurationsmöglichkeiten:

1 : 1111	6 : 1212	11 : 2121	16 : 2222
2 : 1112	7 : 1221	12 : 2122	
3 : 1121	8 : 1222	13 : 2211	
4 : 1122	9 : 2111	14 : 2212	
5 : 1211	10 : 2112	15 : 2221	

Alphaadjustierung für $10\,\% : 0{,}625^{-2} \leq$ TDZ

$5\,\% : 0{,}3125^{-2} \leq$ x

$1\,\% : 0{,}625^{-3} \leq$ xx

$0{,}1\,\% : 0{,}625^{-4} \leq$ xxx

Konfigurationstypen $\leq 10\,\%$:

Konfigurationsmöglichkeit Nr. 1: 1111

B = $0{,}24148613 \times 10^{-8}$ xxx
P = 0,060972424
E = 27,437591
F = 62
N = 450
% = 13,8

Konfigurationsmöglichkeit Nr. 16: 2222

B = $0{,}19889452 \times 10^{-8}$ xxx
P = 0,063654598
E = 28,644569
F = 64
N = 450
% = 14,2

Die KFA ist so angelegt, daß sie sämtliche Konfigurationsmöglichkeiten aufzeigt, um später prüfen zu können, welche von ihnen bei einer Gruppe von Schülern überzufällig häufig vertreten sind. Da in unserem Beispiel vier Merkmale vorliegen, gibt es $2^4 = 16$ Konfigurationsmöglichkeiten. Betrachtet man von diesen 16 die erste mit 1111, so zeigen die vier Zahlen an, daß hier nur diejenigen Schüler berücksichtigt werden sollen, die in allen vier Variablen unterhalb des Medians liegen.

Es ist programmtechnisch leicht möglich, statt einer Dichotomisierung eine Trichotomisierung oder eine mehrfache Klasseneinteilung der Merkmale zu wählen, doch bleibt zu bedenken, daß mit zunehmender Anzahl der Klassen und der Merkmale die Anzahl der möglichen Konfigurationen schnell ansteigen und daß diese Konfigurationen dann wegen der oft geringen Anzahl der untersuchten Vpn unterrepräsentiert sind.

Die konventionelle Form der KFA zählt die empirisch gefundenen Häufigkeiten für die einzelnen Konfigurationen aus und errechnet mit ihnen die unter Zufallsbedingungen theoretisch noch zu erwartenden Frequenzen mit Hilfe der aus der Statistik bekannten Formel (s. HOFSTÄTTER-WENDT, 1966, S. 72 ff.):

(B) $$_{erw.}f = p \times N$$

$_{erw.}f$ = die erwartete Frequenz einer Konfiguration

p = die Wahrscheinlichkeit des Auftretens dieser Konfiguratio

N = Stichprobenumfang

Zur Überprüfung der Frage, ob die empirisch gefundenen Frequenzen ($_{emp.}f$) einer Konfiguration die theoretisch zu erwartenden signifikant überschreiten (ob also die Konfiguration überzufällig häufig auftritt), wird der χ^2-Test herangezogen (s. HOFSTÄTTER-WENDT, 1966, S. 72 f.):

$$(C) \qquad \chi^2 = ({}_{emp.}f - {}_{erw.}f)^2 / {}_{erw.}f$$

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß zunächst für jede Konfiguration die erwarteten Häufigkeiten berechnet werden und danach der χ^2-Test prüft, welche Konfiguration ein signifikantes Ergebnis erbringt. Ein signifikantes und nicht durch den Zufall zu erklärendes Ergebnis liegt vor, wenn das empirisch gefundene χ^2 bei einem vorgegebenen α größer/gleich dem tabellarischen (theoretischen) χ^2 ist.

Da der χ^2-Test versagt, wenn

$$(D) \qquad {}_{erw.}f \leq 5$$

ist, dies aber leicht vorkommen kann, sollte zur genauen Bestimmung der erwarteten Häufigkeiten bzw. Wahrscheinlichkeiten der Binomialtest verwendet werden. Von KRAUTH & LIENERT (1973, S. 43) und von ROEDER (1974) wird dieses Verfahren recht ausführlich beschrieben, so daß hier auf eine explizite theoretische Darstellung verzichtet werden kann.

Bevor der Binomialtest in seiner Anwendung vorgestellt wird, ist es erforderlich, noch auf ein methodologisches Problem hinzuweisen: häufig werden bei der KFA mehrere Signifikanztests simultan mit einer vorgegebenen Irrtumswahrscheinlichkeit (meist 5 % oder 1 %) durchgeführt.

Je häufiger aber Signifikanzprüfungen vorgenommen werden, umso mehr erhöht sich das reale α-Risiko gegenüber dem angegebenen, d.h., es werden Nullhypothesen abgelehnt, obwohl sie zutreffen. Die sog. "Alphaadjustierung" vermag diesen Mangel zu korrigieren, indem das nominelle α durch die Anzahl der Signifikanztests dividierd wird:

$$(E) \quad \alpha_{korr.} = \alpha_{nominell} \; / \; N \text{ Signifikanztests}$$

Die von ROEDER (1974) programmierte Form der KFA ist nach dem Binomialtest konzipiert und berücksichtigt die Alphaadjustierung sogar für mehrere Signifikanzniveaus (10 %, 5 %, 1 %, 0,1 %). Das Programm ist sehr komfortabel aufgebaut, da bis zu 50 KFAn gleichzeitigt gerechnet werden können, wenn der Benutzer es wünscht.

Zurück zu unserem Ausgangsbeispiel. Eine KFA über die vier Merkmale Lehrerstrenge, Mütterstrenge, Schulangst und Anstrengungsvermeidung erbringt zwei höchst signifikante Konfigurationen: Nr. 1 und Nr. 16 (s. Tab. 13). Es folgen einige Erklärungen zur Tab. 13:

B = Wahrscheinlichkeit, genau diese Konfigurationen zu erhalten, wenn N mal Schüler aus dieser Stichprobe herausgegriffen werden; da B $\leq$ 0,1 % (alphaadjustierter Wert), sind die beiden Konfigurationen höchst signifikant (xxx);

p = Wahrscheinlichkeit, genau diese Konfiguration zu erhalten, wenn nur einmal ein Schüler aus dieser Stichprobe herausgegriffen wird;

E = p x N; die theoretisch zu erwartenden Häufigkeiten, mit der diese Konfigurationen in dieser Stichprobe auftreten;

F = die empirisch gefundenen Häufigkeiten dieser Konfigurationen; sie übersteigen die erwarteten Frequenzen und zeigen damit ebenfalls an, daß die beiden Konfigurationen signifikant sind;

N = Stichprobenumfang;

% = F/N; der Prozentsatz der Schüler, die zu diesen beiden Konfigurationen gehören.

Inhaltlich sind die beiden signifikanten Konfigurationen als "Typ" und "Antityp" (s. ROEDER, 1974) auffaßbar:

1111: 13,8 % der Schüler erleben ihre Lehrer und Mütter als wenig streng und haben geringe Schulangst- und Anstrengungsvermeidungsrohwerte;

2222: dagegen erleben 14,2 % der Schüler ihre Lehrer und Mütter als sehr streng und haben hohe Schulangst- und Anstrengungsvermeidungsrohwerte.

7. Ergebnisse

Nach der ausführlichen Darstellung der untersuchten Variablen und der statistischen Verarbeitungsmethoden werden nun die einzelnen aus dem Erziehungsstilkonzept von HERRMANN (s. 3.3.) ableitbaren Hypothesen und die dazugehörigen Einzelergebnisse vorgestellt. Es erscheint sinnvoll, jeweils nur die Alternativhypothesen zu nennen und auf die explizite Formulierung der Nullhypothesen zu verzichten. Die Befunde werden getrennt nach den statistischen Verarbeitungsmethoden vorgestellt.

7.1. Die varianzanalytischen Ergebnisse

7.1.1. Die Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen "Lehrerstrenge", "Lehrerunterstützung", "Mütterstrenge", "Mütterunterstützung" und den abhängigen Variablen "Schulangst", "Anstrengungsvermeidung" und "soziale Beliebtheit"

Unter Einbeziehung des Erziehungsstilmodells von HERRMANN (s. 3.3.) lassen sich folgende Alternativhypothesen formulieren:

H_1: Schüler, die im Unterricht niedrige Lehrerstrenge (NLS) erleben, sind weniger schulängstlich, weniger anstrengungsvermeidend und sozial beliebter als Schüler, die ihren Lehrer als sehr streng (HLS) wahrnehmen.

H_2: Schüler, die ihren Lehrer hingegen als sehr unterstützend rezipieren (HLU), geben an, weniger schulängstlich und weniger anstrengungsvermeidend zu sein und sind sozial beliebter.

H_3 : Schüler, die ihre Mütter als wenig streng (NMS) erleben, sind ebenfalls weniger schulängstlich, weniger anstrengungsvermeidend und sozial beliebter, als Schüler, die hohe Mütterstrenge (HMS) wahrnehmen.

H_4 : Erleben jedoch Schüler ihre Mütter als sehr unterstützend (HMU), so haben sie niedrige Schulangst- und Anstrengungsvermeidungsrohwerte und sind sozial beliebter als Schüler mit wenig unterstützenden Müttern (NMU).

7.1.1.1. Die Hauptwirkungen

Mit der Varianzanalyse läßt sich nun klären, inwieweit die oben genannten Erwartungen zutreffen, inwieweit also bestimmte Schülergruppen aufgrund der unterschiedlichen Wahrnehmung des Lehrer- und Müttererziehungsverhaltens unterschiedliche Mittelwerte hinsichtlich der Schulangst, Anstrengungsvermeidung und der sozialen Beliebtheit erhalten haben.

Die Tabellen enthalten die jeweiligen Gesamtmittelwerte von Schülern in Abhängigkeit vom wahrgenommenen Erziehungsverhalten. So liegt der Mittelwert der Schüler, die ihren Lehrer als wenig streng (NLS) erleben, bei 26,1 (s. Tab. 14). N gibt die Gesamtzahl der in die Analysen einbezogenen Schüler an und schwankt in seinem Umfang wegen der missing data von Analyse zu Analyse. F bezeichnet die empirisch gefundene Größe, die mindestens gleich oder aber größer als ein theoretisch angebbarer Wert sein muß, wenn die gefundenen Mittelwerte signifikant voneinander verschieden sein sollen. p gibt das Signifikanzniveau an, mit dem diese Mittelwertunterschiede signifikant geworden sind.

Tab. 14: Die Beziehungen zwischen LS und SA, AV und SB

	NLS	HLS	N	F	p ≤
SA	26,1	27,4	1348	24,7	0,001
AV	41,5	43,2	1366	22,9	0,001
SB	2,2	2,0	1382	10,7	0,01

Tab. 15: Die Beziehungen zwischen LU und SA, AV und SB

	NLU	HLU	N	F	p ≤
SA	27,3	26,4	1348	10,8	0,01
AV	42,8	42,0	1373	4,6	0,05
SB	2,10	2,14	1382	1,17	n.s.

Tab. 16: Die Beziehungen zwischen MS und SA, AV und SB

	NMS	HMS	N	F	p ≤
SA	26,4	27,1	1348	7,5	0,01
AV	41,5	43,3	1366	26,5	0,001
SB	2,12	2,12	1382	0,0	n.s.

Tab. 17: Die Beziehungen zwischen MU und SA, AV und SB

	NMU	HMU	N	F	p ≤
SA	27,3	26,4	1348	9,0	0,01
AV	43,4	41,5	1373	18,7	0,001
SB	2,09	2,15	1382	3,53	n.s.

Abkürzungen:

SA = Schulangst
AV = Anstrengungsvermeidung
SB = soziale Beliebtheit

NLS = niedrige Lehrerstrenge
HLS = hohe Lehrerstrenge
NLU = niedrige Lehrerunterstützung
HLU = hohe Lehrerunterstützung
NMS = niedrige Mütterstrenge
HMS = hohe Mütterstrenge
NMU = niedrige Mütterunterstützung
HMU = hohe Mütterunterstützung

Die Tabellen 14-17 (entnommen aus dem Anhang B) bestätigen größtenteils die vermuteten Beziehungen:

- werden die Mütter bzw. Lehrer von ihren Kindern als sehr streng (HLS bzw. HMS) wahrgenommen, so sind sie signifikant schulängstlicher und anstrengungsvermeidender als Schüler, die ihre Mütter bzw. Lehrer als weniger streng (NLS bzw. NMS) erleben (Tab. 14 und 16),
- andererseits nimmt die Schulangst und Anstrengungsvermeidung ab, wenn die Lehrer bzw. Mütter als sehr unterstützend rezipiert werden (Tab. 15 und 17),
- sozial unbeliebt sind diejenigen Schüler, die ihren Lehrer als sehr streng beschreiben (Tab.14).

Während die aufgestellten Hypothesen hinsichtlich der Schulangst und Anstrengungsvermeidung sich eindeutig verifizieren lassen, ist bei der sozialen Beliebtheit eine Beziehung zur rezipierten Lehrerstrenge zwar noch nachweisbar, fehlt aber völlig, wenn das mütterliche Erziehungsverhalten berücksichtigt wird.

Dieser Befund stützt nicht die Ergebnisse von STAPF et al. (1972, S. 142), der mit dem in dieser Untersuchung verwendeten Fragebogen zur sozialen Beliebtheit höhere durchschnittliche Unterstützungswerte bei den beliebteren Jungen fand.

Betrachtet man weiterhin die Mütterstrenge und -unterstützung, bzw. Lehrerstrenge und -unterstützung hinsichtlich der Schulangst und Anstrengungsvermeidung, so fällt auf, daß beispielsweise niedrige Mütterstrenge (NMS) zu dem gleichen Resultat wie hohe Mütterunterstützung (HMU) führt: sowohl Schulangst als auch Anstrengungsvermeidung nehmen ab. Dieser Befund ist ein Hinweis darauf, daß es berechtigt erscheint, die beiden Dimensionen "Strenge" und "Unterstützung" zu dem Faktor "Be-

kräftigungsverhalten" zu vereinigen (s. 5.1.).

Nach der Darstellung der Wechselwirkungen 1. Ordnung soll von den mit diesem "kombinierten" Faktor gefundenen Ergebnissen berichtet werden (s. 7.1.2.).

7.1.1.2. Die Wechselwirkungen 1. Ordnung

Die durchgeführten Varianzanalysen erbrachten neben den bereits dargestellten Hauptwirkungen auch Wechselwirkungen (WW) zwischen zwei unabhängigen Variablen und einem abhängigen Merkmal. So besteht eine differenzierte Beziehung zwischen der Lehrer- und Mütterstrenge einerseits und der Schulangst andererseits (s. Tab. 18).

Tab. 18: Die Wechselwirkungen erster Ordnung zwischen LS, MS und SA

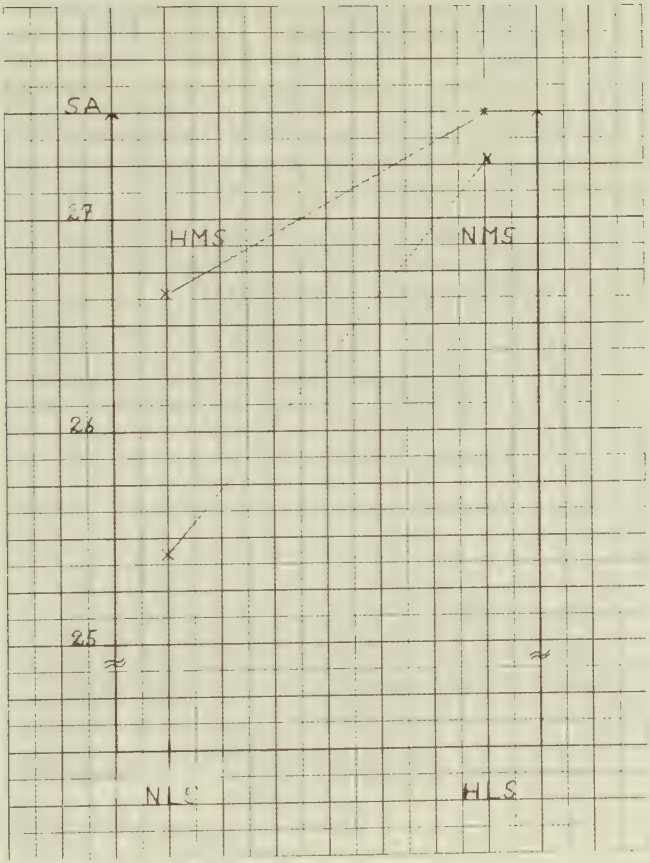
SA	NMS	HMS	N	F	p ≤
NLS	25,46	26,68	1348	4,71	0,05
HLS	27,27	27,48			

SA = Schulangst NMS = niedrige Mütterstrenge
HMS = hohe Mütterstrenge
NLS = niedrige Lehrerstrenge
HLS = hohe Lehrerstrenge

Die graphische Veranschaulichung der Tab. 18 wurde mit Abb. 2 vorgenommen und kann wie folgt interpretiert werden:

- die Schulangst ist am höchsten, wenn sowohl Lehrer als auch Mütter als sehr streng (HLS und HMS) wahrgenommen werden,

Abb. 2 : Graphische Darstellung der Wechselwirkung 1. Ordnung: "Lehrer"- und "Mütterstrenge und ihre Beziehungen zur "Schulangst".



Abkürzungen:

SA = Schulangst

NLS = niedrige Lehrerstrenge

HLS = hohe Lehrerstrenge

NMS = niedrige Mütterstrenge

HMS = hohe Mütterstrenge

- sie nimmt kaum ab, wenn die Mütterstrenge im Gegensatz zur Lehrerstrenge als niedrig erlebt wird (NMS und HLS),
- niedrige Schulangstwerte haben Schüler, die ihre Lehrer und Mütter als wenig streng wahrnehmen (NLS und NMS).

Betrachtet man die Wechselwirkungen zwischen der Lehrer- und Mütterunterstützung und der Schulangst (s. Tab. 19 und Abb. 3), so kommt man zu einem analogen Ergebnis:

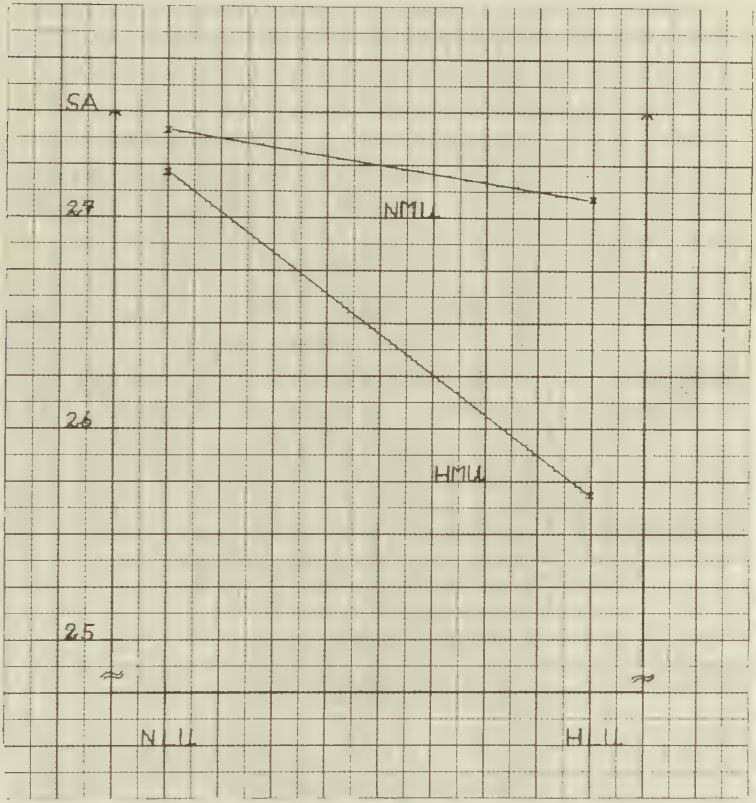
- wird die Lehrer- und Mütterunterstützung als hoch eingestuft (HLU und HMU), so ist die Schulangst am niedrigsten,
- wird sie jedoch als niedrig rezipiert (NLU und NMU), so ist die Schulangst am höchsten,
- die Schulangst nimmt kaum ab, wenn die Lehrerunterstützung im Gegensatz zur Mütterunterstützung als niedrig erlebt wird (NLU und HMU).

Tab. 19: Die Wechselwirkungen erster Ordnung zwischen LU, MU und SA

SA	NMU	HMU	N	F	p ≤
NLU	27,40	27,18	1348	4,77	0,05
HLU	27,10	25,69			

SA = Schulangst NMU = niedrige Mütterunterstützung
HMU = hohe Mütterunterstützung
NLU = niedrige Lehrerunterstützung
HLU = hohe Lehrerunterstützung

Abb. 3 : Graphische Darstellung der Wechselwirkung 1. Ordnung: "Lehrer" und "Mütterunterstützung" und ihre Beziehungen zur "Schulangst".



Abkürzungen:

SA = Schulangst

NLU = niedrige Lehrerunterstützung

HLU = hohe Lehrerunterstützung

NMU = niedrige Mutterunterstützung

HMU = hohe Mutterunterstützung

Signifikante Wechselwirkungen, wie sie sich für die Schulangst als abhängige Variable aufzeigen ließen, wurden auch bei der Anstrengungsvermeidung gefunden. Tendenziell gehen die Resultate in die gleiche Richtung: wiederum stehen Lehrer- und Mütterstrenge bzw. -unterstützung in einer komplexen Beziehung zu einer abhängigen Variablen. Tabelle 20 und 21 geben die durchschnittlichen Mittelwerte der Anstrengungsvermeidung und das dichotomisierte Lehrer- und Mütter-erziehungsverhalten wieder.

Tab. 20: Die Beziehungen zwischen LS, MS und AV

AV	NMS	HMS	N	F	p ≤
NLS	40,2	42,8	1366	4,05	0,05
HLS	42,5	43,7			

AV = Anstrengungsvermeidung

NMS = niedrige Mütterstrenge
HMS = hohe Mütterstrenge

NLS = niedrige Lehrerstrenge
HLS = hohe Lehrerstrenge

Tab. 21: Die Beziehungen zwischen LU, MU und AV

AV	NMU	HMU	N	F	p ≤
NLU	43,2	42,5	1366	4,08	0,05
HLU	43,4	40,8			

AV = Anstrengungsvermeidung

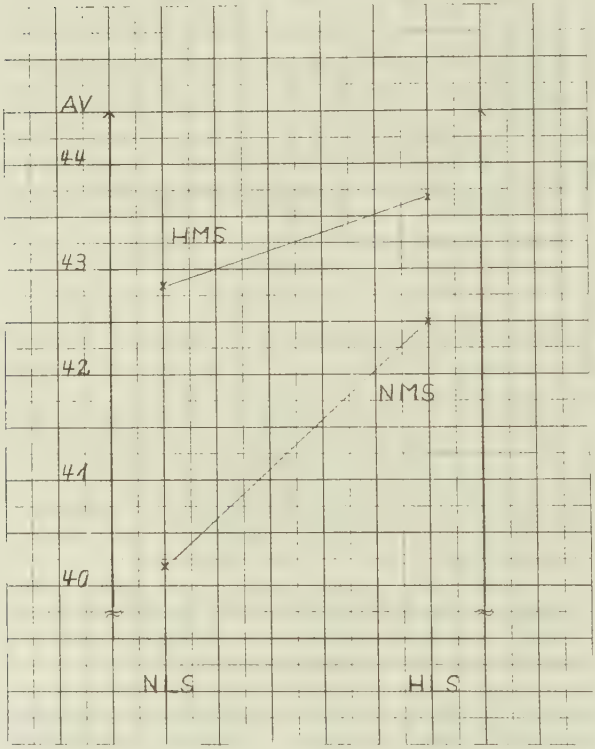
NMU = niedrige Mütterunterstützung
HMU = hohe Mütterunterstützung

NLU = niedrige Lehrerunterstützung
HLU = hohe Lehrerunterstützung

Die Abb. 4 und 5 lassen diese Beziehungen noch deutlicher hervortreten und sind leicht interpretierbar:

- die höchste Anstrengungsvermeidung zeigen Schüler, die ihre Lehrer und Mütter als sehr streng (HLS und HMS) wahrnehmen (Abb. 4),
- wird die Lehrerstrenge als hoch (HLS), die Mütterstrenge hingegen als niedrig (NMS) erlebt, so sinkt die Anstrengungsvermeidung kaum ab (Abb. 4),
- die geringste Anstrengungsvermeidung haben diejenigen Schüler, die sowohl ihre Lehrer als auch ihre Mütter als sehr unterstützend (HLU und HMU) rezipieren (Abb. 5),
- Schüler sind besonders dann anstrengungsvermeidend, wenn sie ihre Lehrer als sehr unterstützend erleben, aber ihre Mütter hingegen als wenig unterstützend (NMU) einstufen (Abb. 5).

Abb. 4 : Graphische Darstellung der Wechselwirkung 1. Ordnung: "Lehrer-" und "Mütterstrenge" und ihre Beziehungen zur "Anstrengungsvermeidung".



Abkürzungen:

AV = Anstrengungsvermeidung

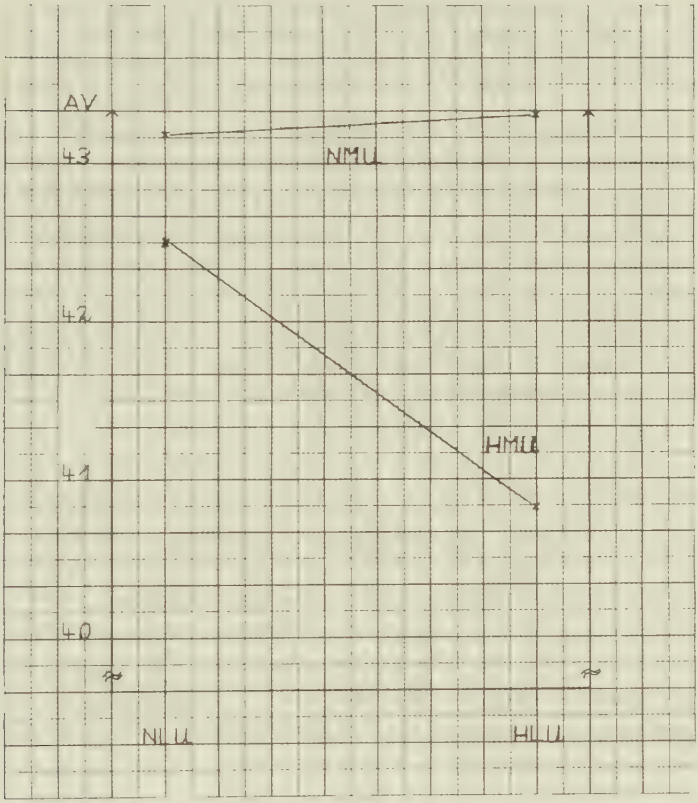
NLS = niedrige Lehrerstrenge

HLS = hohe Lehrerstrenge

NMS = niedrige Mütterstrenge

HMS = hohe Mütterstrenge

Abb. 5 : Graphische Darstellung der Wechselwirkung 1. Ordnung: "Lehrer-" und "Mütterunterstützung" und ihre Beziehungen zur "Anstrengungsvermeidung".



Abkürzungen:

AV = Anstrengungsvermeidung

NLU = niedrige Lehrerunterstützung

HLU = hohe Lehrerunterstützung

NMU = niedrige Mütterunterstützung

HMU = hohe Mütterunterstützung

7.1.2. Die Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen "Lehrerbekräftigungsverhalten", "Mütterbekräftigungsverhalten" und den abhängigen Variablen "Schulangst", "Anstrengungsvermeidung" und "soziale Beliebtheit"

STAPF et al. (1972) untersuchten die erlebte elterliche Strenge und Unterstützung hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf gemessene Persönlichkeitsmerkmale von Kindern. Allerdings wurden die untersuchten Merkmale wie z.B. "Angst" nicht mit beiden Dimensionen in Beziehung gesetzt, weil aufgrund bestimmter Modellerwartungen insbesondere der unterstützende und nicht der bestrafende elterliche Erziehungsstil zu signifikant unterschiedlichen Angstmittelwerten führen soll.

Diese Erwartungen werden durch die vorliegenden varianzanalytischen Ergebnisse nicht bestätigt: sowohl Strenge als auch Unterstützung erbringen zumindest für die betrachteten Merkmale Schulangst und Anstrengungsvermeidung in sich stimmige und einander entsprechende signifikante Mittelwertunterschiede. Nach diesem Ergebnis ist es daher sinnvoll, die beiden Dimensionen Strenge und Unterstützung zu dem Faktor "Bekräftigungsverhalten" zusammenzufassen, in der Erwartung, mit ihm die gleichen varianzanalytischen Resultate zu erzielen. Die folgenden Alternativhypothesen lassen sich formulieren:

H_5: Schüler, die ihren Lehrer im Unterricht häufig als positiv bekräftigend wahrnehmen (PoLB), sind weniger schulängstlich, weniger anstrengungsvermeidend und sozial beliebter als diejenigen Schüler, die ihren Lehrer häufig als negativ bekräftigend (NeLB) erleben,

H_6: Schüler, die ihre Mütter als positiv bekräftigend wahrnehmen (PoMB), sind ebenfalls weniger schulängstlich, weniger anstrengungsvermeidend und sozial beliebter als diejenigen Schüler, die ihre Mütter häufig als negativ bekräftigend (NeMB) erleben.

Zur Überprüfung der Hypothesen 5 und 6 wird erneut die Varianzanalyse herangezogen. Die Ergebnisse sind in Tab. 22 und 23 enthalten.

Tab. 22: Die Beziehungen zwischen LB und SA, AV und SB

	NeLB	PoLB	N	F	p ≤
SA	27,3	26,1	1348	23,2	0,001
AV	43,1	41,7	1366	14,5	0,001
SB	2,08	2,16	1382	6,0	0,05

Tab. 23: Die Beziehungen zwischen MB und SA, AV und SB

	NeMB	PoMB	N	F	p ≤
SA	27,1	26,3	1348	8,4	0,01
AV	43,4	41,4	1366	27,7	0,001
SB	2,10	2,14	1382	0,1	n. s.

NeLB = negative Lehrerbekräftigung
PoLB = positive Lehrerbekräftigung

NeMB = negative Mütterbekräftigung
PoMB = positive Mütterbekräftigung

SA = Schulangst
AV = Anstrengungsvermeidung
SB = soziale Beliebtheit

Die gefundenen Mittelwerte und ihre signifikanten Unterschiede lassen sich eindeutig und in Übereinstimmung mit den Strenge- und Unterstützungsergebnissen interpretieren:

- Schüler,die ihre Lehrer bzw. Mütter häufig als positiv bekräftigend erleben, sind weniger schulängstlich und weniger anstrengungsvermeidend als diejenigen Schüler, die ihre Lehrer bzw. Mütter als negativ bekräftigend rezipieren (Tab. 22 und 23),
- Schüler, die ihre Lehrer günstig einstufen, sind sozial beliebter als Schüler, die ihren Lehrer eher ungünstig einschätzen (Tab. 22).

Erneut fällt auf, daß für die soziale Beliebtheit keine signifikanten Mittelwertunterschiede nachweisbar sind, wenn dieses Merkmal mit dem rezipierten mütterlichen Erziehungsverhalten in Beziehung gesetzt wird (s. 7.1.1.1.).

Da die Konsistenz der Ergebnisse unabhängig von der Anzahl der Dimensionen des Erziehungsverhaltens zumindest für die untersuchten Merkmale Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit erhalten bleibt, erscheint es einfacher und ökonomischer, in zukünftigen Untersuchungen dieser Art nur mit einem Faktor zu arbeiten.

Einschränkend muß allerdings gesagt werden, daß dies vor allem für die Hauptwirkungen gilt. Während die Variablen Lehrer- bzw. Mütterstrenge und -unterstützung in signifikanten Wechselwirkungen mit den Merkmalen Schulangst und Anstrengungsvermeidung stehen, konnten diese Interaktionen für den Faktor Lehrer- und Mütterbekräftigungsverhalten nicht nachgewiesen werden.

7.1.3. Die Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen "sozioökonomischer Status", "Schülergeschlecht","Schultyp" und den abhängigen Variablen "Schulangst", "Anstrengungsvermeidung" und "soziale Beliebtheit"

In den bisherigen Analysen wurden die Beziehungen zwischen rezipiertem Erziehungsverhalten einerseits und abhängigen Merkmalen andererseits untersucht. Die in der Literatur häufig gestellte Frage, inwieweit auch der sozioökonomische Status der Eltern, der Schultyp und das Schülergeschlecht als unabhängige Merkmale mit der Schulangst, Anstrengungsvermeidung und sozialen Beliebtheit in Beziehungen stehen, wird mit den nachfolgenden Varianzanalysen ebenfalls überprüft.

Die folgenden Hypothesen lassen sich aufstellen (s. 5.1. - 5.4.):

H_7: Schüler mit niedrigen elterlichen Statuswerten sind schulängstlicher, anstrengungsvermeidender und sozial unbeliebter, als diejenigen Schüler, deren Eltern hohe Statuswerte erhalten haben,

H_8: Realschüler sind ängstlicher, weniger anstrengungsvermeidend als Sonderschüler aufgrund höherer Leistungsanforderungen, die Unterschiede in der sozialen Beliebtheit sind unbedeutend,

H_9: Mädchen sind schulängstlicher als Jungen (s. GÄRTNER-HARNACH, 1972, S. 45 f.)

H_{10}: Jungen sind andererseits anstrengungsvermeidender als Mädchen (s. HECKHAUSEN, 1966, S. 148 f.),

H_{11}: hinsichtlich der sozialen Beliebtheit bestehen Geschlechtsunterschiede: Mädchen sind beliebter als Jungen.

Um statistische Signifikanzen für den Schultyp hinsichtlich der drei abhängigen Merkmale leichter nachweisen

zu können, wurde ein Extremgruppenvergleich zwischen den Sonder- und Realschülern vorgenommen.

7.1.3.1. Die Hauptwirkungen

Die varianzanalytischen Ergebnisse stehen in den Tabellen 24-26. Sie verifizieren nur teilweise die obigen Erwartungen:

- Schüler mit niedrigen elterlichen Statuswerten sind zwar schulängstlicher als Schulkinder mit hohen Statuswerten, unterscheiden sich aber nicht hinsichtlich der Anstrengungsvermeidung und sozialen Beliebtheit,
- Realschüler sind schulängstlicher und anstrengungsvermeidender als Sonderschüler, doch sind die Mittelwertsunterschiede hinsichtlich der sozialen Beliebtheit nicht signifikant,
- Jungen sind zwar ebenso häufig beliebt wie Mädchen, neigen jedoch zu einer größeren Anstrengungsvermeidung,
- Mädchen sind andererseits schulängstlicher als Jungen.

Für den elterlichen Sozialstatus der Schulkinder und die Schulangst bzw. Anstrengungsvermeidung lassen sich die erwarteten Beziehungen nachweisen. Die Mittelwertunterschiede hinsichtlich der sozialen Beliebtheit sind allerdings nicht nur für den Status, sondern auch für das Schülergeschlecht und den Schultyp insignifikant geblieben.

Der fehlende Nachweis von signifikanten Beziehungen zwischen sozialer Beliebtheit einerseits und Geschlecht andererseits läßt sich immerhin durch einen Stichprobenfehler erklären: in die vorliegenden Analysen wurden

Tab. 24: Die Beziehungen zwischen SÖS und SA, AV und SB

	NSÖS	HSÖS	N	F	p ≤
SA	27,1	26,4	1348	7,3	0,01
AV	42,5	42,5	1366	0,0	n.s.
SB	2,11	2,14	1382	0,9	n.s.

Tab. 25: Die Beziehungen zwischen Schultyp und SA, AV und SB

	Sonderschule	Realschule	N	F	p ≤
SA	26,4	27,3	848	9,8	0,01
AV	42,0	43,2	866	9,9	0,01
SB	2,11	2,13	882	0,3	n.s.

Tab. 26: Die Beziehungen zwischen dem Geschlecht und SA, AV und SB

	Schüler	Schülerinnen	N	F	p ≤
SA	26,4	27,1	1348	6,16	0,05
AV	43,2	41,5	1366	22,9	0,001
SB	2,11	2,14	1382	1,8	n.s.

Abkürzungen:

SA = Schulangst

AV = Anstrengungsvermeidung

SB = soziale Beliebtheit

NSÖS = niedriger sozioökonomischer Status

HSÖS = hoher sozioökonomischer Status

auch diejenigen Klassen einbezogen, in denen entweder überwiegend Mädchen oder Jungen vertreten sind. Betrachtet man jedoch nur Schulklassen mit gleicher Anzahl von Jungen und Mädchen, so läßt sich zeigen, daß Mädchen häufiger als beliebt eingestuft werden als Jungen (s. 5.4.).

Daß Realschüler im Gegensatz zu Sonderschülern höhere Schulangstwerte erhielten, konnte erwartet werden, weil an sie höhere Anforderungen hinsichtlich der Schulleistungen gestellt werden. Den Befunden zufolge sind Sonderschüler aber auch unerwartet wenig anstrengungsvermeidend. Dieses Ergebnis steht im gewissen Gegensatz zu der oben formulierten Erwartung, da Sonderschüler zumeist niedrigeren Sozialschichten entstammen und somit häufiger elterliche Bestrafungen erhalten, die zu einer verminderten Leistungsbereitschaft führen soll (s. 4.0. und 5.4.).

7.1.3.2. Die Wechselwirkungen 1. und 2. Ordnung

Neben den berichteten Hauptwirkungen wurden auch noch Wechselwirkungen erster und zweiter Ordnung gefunden. Sie weisen signifikante Beziehungen zwischen dem Erziehungsverhalten und dem Schultyp einerseits und der Schulangst und der sozialen Beliebtheit andererseits auf.

7.1.3.2.1. Die Wechselwirkungen 1. Ordnung zwischen den unabhängigen Variablen "Lehrerunterstützung", "Schultyp" und dem abhängigen Merkmal "Schulangst"

Die Beziehungen zwischen den genannten unabhängigen und abhängigen Merkmalen läßt zwar schon Tab. 27 erkennen, wird aber noch deutlicher in der Abb. 6. Die folgenden Interpretationen bieten sich an:

- die Schulangst sowohl der Sonder- als auch der Realschüler ist insbesondere dann niedrig, wenn der Lehrer als hoch unterstützend (HLU) rezipiert wird,
- die Realschüler sind im Vergleich zu den Sonderschülern jedoch ängstlicher, wenn sie ihre Lehrer als wenig unterstützend (NLU) erleben.

Dieser Befund stimmt inhaltlich mit den bereits bei der Hauptwirkung gefundenen Ergebnissen überein (s. 7.1.3.1.): Realschüler sind generell schulängstlicher als Sonderschüler.

7.1.3.2.2. Die Wechselwirkung 1. Ordnung zwischen den unabhängigen Variablen "Lehrerbekräftigungsverhalten", "Schultyp" und dem abhängigen Merkmal "Schulangst"

Zu dem gleichen Resultat gelangt man, wenn der Schultyp und (statt der Lehrerunterstützung) das Bekräftigungsverhalten als unabhängige Variable mit der Schulangst in Beziehung gesetzt werden (s. Tab. 28 und Abb.7):

- nehmen sowohl Sonderschüler als auch Realschüler ihre Lehrer häufig als negativ bekräftigend wahr (NeLB), so sind die Realschüler wiederum ängstlicher,
- beide Schülergruppen haben wenig Schulangst, wenn sie ihren Lehrer häufig als positiv bekräftigend (PoLB) erleben.

Tab. 27: Die Beziehungen zwischen LU, Schultyp und SA

SA	Sonderschule	Realschule	N	F	p ≤
NLU	26,5	28,9	848	9,8	0,01
HLU	26,3	26,5			

Tab. 28: Die Beziehungen zwischen LB, Schultyp und SA

SA	Sonderschule	Realschule	N	F	p ≤
NeLB	26,8	28,7	848	4,8	0,05
PoLB	26,0	26,1			

Tab. 29: Die Beziehungen zwischen LU, MU, Schultyp und SA

SB		NeMU	HMU	N	F	p ≤
Sonderschule	NLU	2,09	2,11	1382	10,2	0,01
	HLU	2,03	2,19			
Realschule	NLU	2,03	2,20			
	HLU	2,22	2,12			

Abkürzungen:

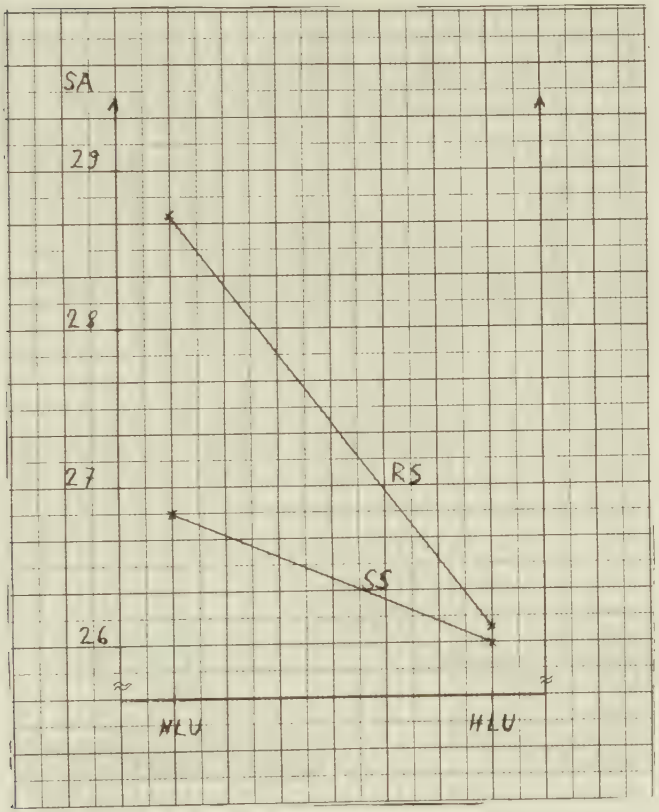
SA = Schulangst
SB = soziale Beliebtheit

NLU = niedrige Lehrerunterstützung
HLU = hohe Lehrerunterstützung

NMU = niedrige Mütterunterstützung
HMU = hohe Mütterunterstützung

NeLB = negatives Lehrerbekräftigungsverhalten
PoLB = positives Lehrerbekräftigungsverhalten

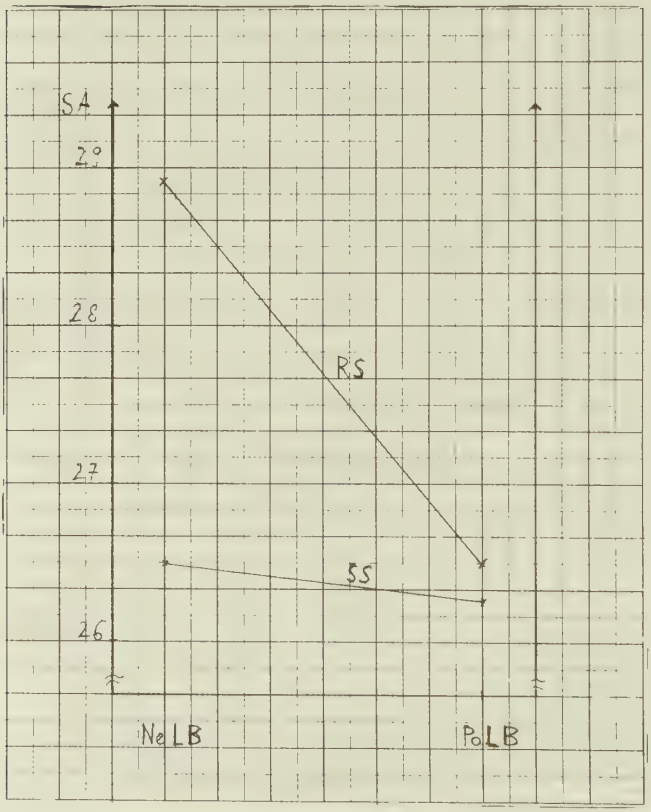
Abb. 6 : Graphische Darstellung der Wechselwirkung 1. Ordnung: Lehrerunterstützung" und Schultyp und ihre Beziehungen zur "Schulangst".



Abkürzungen:

SA = Schulangst
SS = Sonderschüler
RS = Realschüler
NLU = niedrige Lehrerunterstützung
HLU = hohe Lehrerunterstützung

Abb. 7 : Graphische Darstellung der Wechselwirkung 1. Ordnung: "Lehrerbekräftigungsverhalten" und Schultyp und ihre Beziehungen zur "Schulangst".



Abkürzungen:

SA = Schulangst

SS = Sonderschüler

RS = Realschüler

NeLB = negative Lehrerbekräftigung

PoLB = positive Lehrerbekräftigung

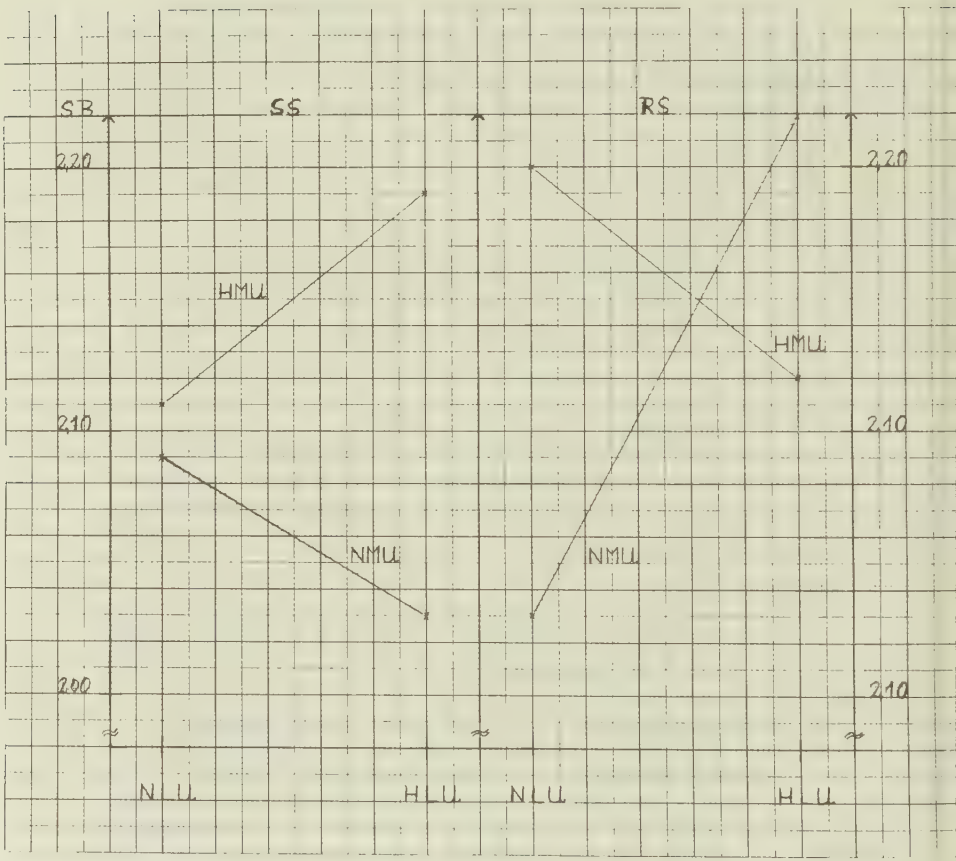
Diese signifikante Wechselwirkung ist ein erneuter Hinweis auf die Konsistenz der Ergebnisse: unabhängig davon, ob jeweils beide Erziehungsdimensionen oder nur ein Faktor als unabhängige Variable mit der Schulangst in Beziehung treten, stets erbringen die Analysen übereinstimmende und widerspruchsfreie Resultate.

7.1.3.2.3. Die Wechselwirkung 2. Ordnung zwischen "Lehrerunterstützung", "Mütterunterstützung", "Schultyp" und dem abhängigen Merkmal "soziale Beliebtheit"

Haupteffekte für das Merkmal soziale Beliebtheit ließen sich nur in Verbindung mit den rezipierten Lehrerverhaltensdimensionen nachweisen. Doch diesmal steht es zusätzlich in einer interessanten Interaktion mit dem Schultyp und mit der Mutterunterstützung (s. Tab. 29 und Abb. 8):

- wird die Mutterunterstützung im Gegensatz zur Lehrerunterstützung als niedrig wahrgenommen, so sind Sonderschüler besonders unbeliebt (NMU und HLU),
- nehmen diese Schüler aber sowohl den Lehrer als auch die Mütter als unterstützend wahr (HLU und HMU), so sind sie besonders beliebt,
- Realschüler sind hingegen besonders beliebt, wenn sie entweder ihre Lehrer im Vergleich zu ihren Müttern als sehr unterstützend rezipieren (HLU und NMU), oder wenn sie in genauer Umkehrung der vorherigen Aussage ihre Mütter im Gegensatz zu ihren Lehrern als hoch unterstützend (HMU und NLU) erleben.

Abb. 8 : Graphische Darstellung der Wechselwirkung 2. Ordnung: "Lehrerunterstützung", "Mütterunterstützung" und "Schultyp" hinsichtlich ihrer Bedeutung für die "soziale Beliebtheit".



Abkürzungen:

SB = soziale Beliebtheit

SS = Sonderschule

RS = Realschule

NMU = niedrige Mütterunterstützung

HMU = hohe Mütterunterstützung

NLU = niedrige Lehrerunterstützung

HLU = hohe Lehrerunterstützung

7.1.4. Zusammenfassung und Diskussion der varianzanalytischen Ergebnisse

Die aus dem erweiterten Erziehungsstilmodell von HERRMANN et al. (1971) und von STAPF et al. (1972) abgeleiteten Voraussagen hinsichtlich der untersuchten abhängigen Merkmale Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit werden -global betrachtet - durchweg bestätigt:

- hohe rezipierte Lehrer- bzw. Mütterstrenge steht in enger Verbindung mit hoher Schulangst und Anstrengungsvermeidung,
- umgekehrt besteht eine signifikante Beziehung zwischen hoher Lehrer- bzw. Mütterunterstützung und niedriger Schulangst und Anstrengungsvermeidung,
- hohe soziale Unbeliebtheit läßt sich nachweisen, wenn die Lehrerstrenge von den Schülern als hoch (HLS) erlebt wird.

Zu den gleichen Resultaten hinsichtlich der Hauptwirkungen gelangt man, wenn das zweidimensionale Bekräftigungsmodell auf einen Faktor reduziert wird, jedoch mit der Einschränkung, daß Wechselwirkungen zwischen den unabhängigen und abhängigen Merkmalen schwerer nachweisbar sind.

STAPF et al. hatten bereits die Möglichkeit einer Reduzierung ihres zweifaktoriellen Konzeptes auf eine Dimension angesprochen (1972, S. 85), allerdings verzichteten die Autoren bisher auf eine empirische Überprüfung und damit auf den Nachweis praktischer Relevanz. Die gefundenen varianzanalytischen Ergebnisse lassen es aber berechtigt erscheinen, vor allem aus ökonomischen Überlegungen in späteren Untersuchungen dieses eindimensionale Konzept zu verwenden.

Die Resultate der aufgezeigten Wechselwirkungen zwischen dem rezipierten Erziehungsverhalten und den abhängigen Merkmalen lassen sich zusammenfassen:

- Schüler, die sowohl ihre Lehrer als auch die Mütter als sehr streng wahrnehmen, haben - absolut gesehen - die höchste Schulangst und Anstrengungsvermeidung und
- Schüler, die sowohl ihre Lehrer als auch ihre Mütter als sehr unterstützend erleben, haben - ebenfalls absolut gesehen - die niedrigste Schulangst und Anstrengungsvermeidung.

So plausibel diese Befunde auch sein mögen, so sollte doch stets in Rechnung gestellt werden, daß der Anstieg der einzelnen Geraden innerhalb der graphischen Darstellungen nicht auf seine Signifikanz geprüft wurde und daß damit die Interpretation mit einiger Vorsicht vorgenommen werden mußte.

Neben dem Erziehungsverhalten wurden zudem der sozioökonomische Status, das Schülergeschlecht und der Schultyp als unabhängige Merkmale mit den abhängigen Variablen Schulangst, Anstrengungsvermeidung und soziale Beliebtheit in Beziehung gesetzt. Hier nochmals die wichtigsten Ergebnisse:

- Schüler aus niedrigen Sozialschichten sind schulängstlicher als Schüler aus höheren Sozialschichten, doch unterscheiden die beiden Gruppen sich nicht hinsichtlich der Anstrengungsvermeidung und der sozialen Beliebtheit,
- Jungen sind weniger ängstlich als Mädchen, neigen aber eher dazu, Anstrengungen zu vermeiden,
- Realschüler sind im Vergleich zu den Sonderschülern schulängstlicher und anstrengungsvermeidender.

Auffällig ist, daß die genannten unabhängigen Merkmale zwar eine erwartete, doch insignifikante Beziehung zur sozialen Beliebtheit haben. Es muß vermutet werden, daß wegen der geringen Itemanzahl im Beliebtheitsfragebogen sich die sozial Beliebten und Unbeliebten nur schwer in zwei deutlich unterscheidbare Gruppen trennen ließen und daß deshalb nur starke Beziehungen zu den erwarteten Signifikanzen führen konnten.

Inwieweit nun das rezipierte Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern für das Ausmaß an Schulangst, Anstrengungsvermeidung und sozialer Beliebtheit ursächlich verantwortlich ist, läßt sich ähnlich wie mit anderen statistischen Verfahren auch nicht mit der Varianzanalyse klären. Diese Methode zeigt eben nur bedeutsame Beziehungen zwischen Variablen auf, ohne einen Aufschluß über die Ursache-Wirkung-Relation geben zu können. Wenn sich auch beispielsweise vermuten läßt, daß ein sehr strenges rezipiertes Lehrerverhalten eher hohe Schulangst bedingt als umgekehrt eine hohe Schulangst hohe Lehrerstrenge, so ist es doch notwendig, diese plausible Erwartung als Arbeitshypothese aufzufassen und in Experimenten zu überprüfen.

Nachzutragen bleibt, daß nur diejenigen Merkmale interpretiert wurden, die in der vorliegenden Studie signifikante Ergebnisse erbrachten. Eine Fülle von anderen Variablen wie Lehrergeschlecht, Dienstalter, Klassenstufe usw. wurden durchaus beachtet, dann aber aufgrund fehlender Signifikanzen vernachlässigt.

7.2. Die konfigurationsfrequenzanalytischen Ergebnisse

Die untersuchten Variablen wurden bei der Varianzanalyse aus verrechnungstechnischen Gründen in unabhängige und abhängige Merkmale unterteilt. Dabei wurden die unabhängigen Merkmale in dichotomisierter Form verarbeitet, die abhängigen Merkmale hingegen mit ihren Rohwerten in die Analysen einbezogen.

Im Unterschied zur Varianzanalyse verrechnet die KFA nur dichotomisierte oder auch trichotomisierte Variablen. Die geforderte Dichotomisierung läßt sich über eine Medianhalbierung erreichen; eine spezielle Trichotomisierungstechnik wurde - etwa für den Schultyp (Sonderschule für Lernbehinderte, Volksschule und Realschule) und für die Klassenstufe (7., 8. und 9. Schuljahr) - nicht vorgenommen, sie lagen in dieser Form bereits vor.

Zur Stützung der varianzanalytischen Ergebnisse wird in dieser Studie die KFA verwendet, jedoch mit dem gleichzeitigen Ziel, Wechselwirkungen höherer Ordnung zwischen den in Frage stehenden Merkmalen aufzuzeigen. Diese Wechselwirkungen können zwar auch mit komplexeren varianzanalytischen Designs aufgefunden werden, doch bereitet ihre Interpretation größere Schwierigkeiten als bei der KFA.

In den nachfolgenden Abschnitten wird von den wichtigsten konfigurationsfrequenzanalytischen Befunden berichtet.*)

*) An dieser Stelle möchte ich mich bei Herrn Prof. Dr. ROEDER für seine weitgehende Hilfe und Beratung bei der Datenverarbeitung und für die Bereitstellung von Programmen bedanken.

7.2.1. Die Wechselwirkungen zwischen dem rezipierten "Erziehungsverhalten", der "Schulangst", "Anstrengungsvermeidung" und "sozialen Beliebtheit"

Aus programmtechnischen Gründen war es nicht möglich, die Gesamtstichprobe von N = 1416 Schülern in die Analysen einzubeziehen. Deshalb wurden aus ihr drei Zufallsstichproben gebildet, mit denen getrennte Verrechnungen durchgeführt wurden. Da nur jene Konfigurationen (s. 6.3.2.) im Ergebnisteil aufgenommen werden, die in allen drei Unterstichproben signifikant geworden sind, liegt eine "Kreuzvalidierung" (s. LIENERT, 1961) vor, d.h., aufgetretene Zufallskonfigurationen können mit hoher Wahrscheinlichkeit eliminiert werden.

In der Tab. 30 stehen die Ergebnisse der ersten drei KFAn. Betrachtet man die erhaltenen Konfigurationen, so bedeuten in ihnen die Werte 1 bzw. 2 unterhalb bzw. oberhalb des Medians gelegene Schülerurteile.

Während die Anzahl der Pluszeichen die Höhe der Signifikanz einer Konfiguration angibt, zeigt die nächste Tabellenspalte an, wieviel Prozent der untersuchten Schüler auf diese Konfiguration entfallen.

Die Ergebnisse der Tabelle 30 lassen sich wie folgt zusammenfassen:

KFA Nr. 1, 11112: 9 % der befragteten Schüler nehmen sowohl ihre Lehrer als auch ihre Mütter als wenig streng wahr und neigen zu geringer Schulangst, Anstrengungsvermeidung und hoher sozialer Beliebtheit;

Tab. 30: Die signifikanten Wechselwirkungen zwischen LS, MS, SA, AV und SB

	LS	MS	SA	AV	SB	Signifikanz	% der Schüler
KFA Nr. 1	1	1	1	1	2	++	9 %
	2	2	2	2	1		8,3 %
	LU	MU	SA	AV	SB		
KFA Nr. 2	1	1	2	2	1	++	9,5 %
	2	2	1	1	2	TDZ	2,5 %
	LB	MB	SA	AV	SB		
KFA Nr. 3	1	1	2	2	1	+++	8,9 %
	2	2	1	1	2	+	3,5 %

Tab. 31: Die Wechselwirkungen zwischen SÖS, LB, MB, SA und AV

	SÖS	LB	MB	SA	AV	Signifikanz	% der Schüler
KFA Nr. 4	1	1	1	2	2	+++	7,4 %
	1	2	2	1	1	++	6,4 %
	2	1	1	2	2	+++	6,9 %
	2	2	2	1	1	+++	7,7 %

Summe = 28,4 %

Abkürzungen:

LS/U = Lehrerstrenge/Unterstützung
MS/U = Mütterstrenge/Unterstützung
SA = Schulangst
AV = Anstrengungsvermeidung
SB = soziale Beliebtheit
LB = Lehrerbekräftigungsverhalten
MB = Mütterbekräftigungsverhalten
SÖS = sozioökonomischer Status

1 = unterhalb des Medians
2 = oberhalb des Medians

Tendenz = $p \leq 10\ \%$
+ = $p \leq 5\ \%$
++ = $p \leq 1\ \%$
+++ = $p \leq 0{,}1\ \%$

KFA Nr. 1, 22221: 8,3 % der befragten Schüler nehmen hingegen ihre Lehrer als auch ihre Mütter als sehr streng wahr und neigen zu hoher Schulangst, Anstrengungsvermeidung und geringer sozialer Beliebtheit;

KFA Nr. 2, 11221: wird die Lehrer- und Mütterunterstützung als niedrig erlebt, so sind 9,5 % der Schüler ebenfalls sehr schulängstlich, anstrengungsvermeidend und sozial unbeliebt;

KFA Nr. 2, 22112: wird jedoch die Lehrer- und Mütterunterstützung als hoch erlebt, so sind allerdings nur 2,5 % der Schüler wenig schulängstlich, wenig anstrengungsvermeidend und sozial beliebt;

KFA Nr. 3, 11221: werden die Erziehungspersonen als negativ bekräftigend erlebt, so sind 8,9 % der Schüler wiederum sehr schulängstlich, anstrengungsvermeidend und sozial unbeliebt;

KFA Nr. 3, 22112: 3,5 % der Schüler erleben sowohl ihren Lehrer als auch ihre Mutter als positiv bekräftigend und sind wenig schulängstlich, anstengungsvermeidend und sozial beliebt.

Diese Ergebnisse demonstrieren mit großer Deutlichkeit ihre hohe Übereinstimmung mit den varianzanalytischen Befunden, so daß hier auf ihre ausführliche Diskussion (s. 7.1,1. und 7.1.2.) verzichtet werden soll. Diese inhaltliche Übereinstimmung läßt sich ebenfalls für die anderen Merkmale wie Schultyp und Schülergeschlecht aufzeigen, wenn sie sowohl in die VA als auch in die KFA eingesetzt werden. Da es aber uninteressant erscheint, die bereits vorgestellten varianzanalytischen Ergebnisse nochmals mittels der KFA darzustellen, wird im nachfolgenden Abschnitt nur noch der sozioökonomische Status mit seinen Wechselwirkungen zum Lehrerbekräftigungsverhalten (LB),Mütterbekräftigungsverhalten (MB),zur Schulangst (SA) und zur Anstrengungsvermeidung (AV) gesondert betrachtet.

7.2.2. Die Wechselwirkungen zwischen dem "sozioökonomischen Status", dem "Lehrerbekräftigungsverhalten", dem"Mütterbekräftigungsverhalten", der "Schulangst" und"Anstrengungsvermeidung"

Viele Untersuchungen belegen in Form von Korrelationsstudien die Abhängigkeit der Schulangst und Leistungsmotivation bzw. Anstrengungsvermeidung vom sozioökonomischen Status (s. GÄRTNER-HARNACH, 1972, S.124 f. und HECKHAUSEN, 1966). Es darf aber aufgrund der hohen Dichte an sozialem Kontakt zwischen Müttern und Kindern einerseits und Lehrern und Schülern andererseits vermutet werden, daß die Schülermerkmale mit dem Erziehungsverhalten in stärkerer Beziehung stehen als mit dem sozioökonomischen Status, wenngleich natürlich sozioökonomische Einflüsse auf die Schulangst und Anstrengungsvermeidung über die Erziehungspersonen vermittelt werden.

Werden die genannten Variablen in die KFA eingesetzt, so ergeben sich die folgenden Konfigurationen der Tabelle 31. (s.S. 94).Die vier überzufällig häufig aufgetretenen Konfigurationen lassen sich als mathematisch-statistische "Typen" definieren:

Idealtyp 22211: bei hohem Sozialstatus der Eltern und gleichzeitig hohem Bekräftigungsverhalten der Lehrer und Mütter geringe Schulangst und Anstrengungsvermeidung (7,7% der Schüler);

Antityp 11122: bei niedrigem Sozialstatus der Eltern und gleichzeitig negativ rezipierten Bekräftigungsverhalten der Lehrer und Mütter hohe Schulangst und Anstrengungsvermeidung (7,4% der Schüler);

Kompensationstyp 12211: bei niedrigem Sozialstatus, aber positivem Bekräftigungsverhalten von Lehrern und Müttern geringe Schulangst und Anstrengungsvermeidung (6,4% der Schüler);

Deprivationstyp 21122 : trotz hohem Sozialstatus der Eltern hohe Schulangst und Anstrengungsvermeidung bei negativ rezipiertem Bekräftigungsverhalten der Lehrer und Mütter (6,9% der Schüler).

Werden die erhaltenen Prozentsätze aufaddiert, so entfallen 28,4% der Schüler auf die genannten Typen. Die einzelnen Prozentsätze besagen, daß in den beiden Sozialschichten ungefähr gleich häufig positive und negative Bekräftigungen mit entsprechender Schulangst und Anstrengungsvermeidung assoziert sind.

7.2.3. Zusammenfassung und Diskussion der konfigurationsfrequenzanalytischen Ergebnisse

Die bereits mit der Varianzanalyse aufgezeigten Beziehungen zwischen den Erzieher- und Schülermerkmalen lassen sich auch mit der einfacher zu interpretierenden Konfigurationsfrequenzanalyse nachweisen. Eine Diskussion dieser Befunde wurde bereits unter 7.1.4. vorgenommen.

Betrachtet man die Ergebnisse der KFA hinsichtlich des sozioökonomischen Status und den Erzieher- und Schülermerkmalen, so läßt sich zeigen, daß zwischen der Schulangst und Anstrengungsvermeidung einerseits und dem rezipierten Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern andererseits eine engere Beziehung besteht als zwischen dem sozioökonomischen Status und den genannten Schülermerkmalen.

Die überzufällig häufig aufgetretenen Konfigurationen, die als Sozialisationstypen interpretiert werden können, belegen,

daß

- unabhängig vom hohen bzw. niedrigen Sozialstatus Schüler, die sowohl den Erziehungstil ihrer Lehrer als auch ihrer Mütter positiv einschätzen, zu geringer Schulangst und Anstrengungsvermeidung neigen (vergl. Typ 22211 und Typ 12211) und daß
- wiederum unabhängig vom hohen bzw. niedrigen Sozialstatus Schüler, die sowohl ihre Lehrer als auch ihre Mütter negativ einstufen, hingegen sehr schulängstlich und anstrengungsvermeidend sind (vergl. Typ 11122 und Typ 21122).

Diesen Ergebnissen zufolge ist es von geringem heuristischen Nutzen, Persönlichkeitsmerkmale von Schülern allein mit dem sozioökonomischen Status in Beziehung zu setzen. Vielmehr weisen diese Befunde auf oft übersehene intervenierende Variablen wie das Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern hin.

7.3. Die Untersuchungsergebnisse und ihre Relevanz

Unabhängig von der jeweiligen Verrechnungsmethode lassen sich übereinstimmende und statistisch signifikante Ergebnisse aufzeigen. Die Frage, inwieweit diese statistisch signifikanten Befunde allerdings auch praktisch relevant sind, läßt sich mit Hilfe de VA nur unzureichend beantworten, da sie - im Gegensatz zur KFA - die Auftretenswahrscheinlichkeit dieser signifikanten Beziehungen innerhalb einer untersuchten Stichprobe oder Population nicht anzugeben vermag. Hierin liegt ein Vorteil der KFA, da sie den prozentualen Anteil einer untersuchten Merkmalskonfiguration aus einer Stichprobe errechnen kann. Werden beispielsweise mit einer KFA der Status, das rezipierte Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern, die Schulangst und Anstrengungsvermeidung untersucht (s.7.2.3.), so entfallen immerhin

28,4 % der Schüler auf vier einander entsprechende Merkmalskonfigurationen.

Da die KFA zudem noch den Vorteil besitzt, auf bestimmte Merkmalskonfigurationen entfallende Schüler nachträglich namentlich identifizieren zu können, bieten sich prinzipiell zwei schulpraktische Möglichkeiten an:

- diejeninigen Schuler, die hohe Schulangstwerte und/oder hohe Anstrengungsvermeidungswerte erhalten, können einer therapeutischen Behandlung zugewiesen werden;
- diejenigen Lehrer, die von ihren Schülern negativ beurteilt werden, erhalten hierüber eine Rückmeldung (feed-back-Methode), so daß sie ihr Verhalten in eine wünschenswerte Richtung verändern können.

Diese Überlegungen unterliegen allerdings einer wichtigen Einschränkung: neben dem hier erfaßten Belohnungs-Bestrafungs-Konzept nach MOWRER (1960) und HERRMANN (1969 b) existieren andere Lernmodelle - wie etwa das Modell-Lernen nach BANDURA & WALTERS - , die hier vernachlässigt wurden. Hierin ist auch der Grund zu sehen, daß die untersuchten Beziehungen zwischen den Erzieher- und Schüler-Merkmalen nicht höher ausgefallen sind. Spätere Anschlußuntersuchungen sollten zumindest neben den bekraftigungsorientierten Lernprozeß auch dem modellorientierten berücksichtigen und zudem auch die Väter in ihrem Erziehungsverhalten erfassen.

8. Abschließende Zusammenfassung

Gegenstand dieser Studie ist das rezipierte Erziehungsverhalten von Lehrern und Müttern und seine Beziehung zur Schulangst, Anstrengungsvermeidung und sozialen Beliebtheit.

Nach einer ausführlichen Darstellung der in der Literatur beschriebenen Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen werden die drei bekanntesten theoretischen Modelle zur Erziehungsstilforschung vorgestellt. Speziell in dieser Studie wird das von HERRMANN (1969 b) entwickelte und von STAPF et al. (1972) weitergeführte Konzept der elterlichen Bekräftigung aufgegriffen, in der begründeten Erwartung, mit ihm neben dem Erziehungsverhalten von Müttern auch das Erziehungsverhalten von Lehrern beschreiben und ableitbare Voraussagen hinsichtlich der drei untersuchten Schülermerkmale leisten zu können.

Um die erwarteten Beziehungen zwischen den Erziehermerkmalen einerseits und den Schülermerkmalen andererseits empirisch überprüfen zu können, wurden insgesamt 59 Schulklassen der Sonderschule für Lernbehinderte, der Volksschule und der Realschule mehrere Fragebögen vorgelegt:

- ein Fragebogen zur Erfassung des rezipierten Lehrerverhaltens;
- ein Fragebogen zur Erfassung des rezipierten Mütterverhaltens, dessen Items inhaltlich mit der Lehrerversion übereinstimmen;
- ein Fragebogen zur Erfassung der Schulangst;
- ein Fragebogen zur Erfassung der Anstrengungsvermeidung;

- ein Fragebogen zur Erfassung der sozialen Beliebtheit und
- ein Fragebogen zur Erfassung des sozioökonomischen Status.

Da das mütterliche Erziehungsverhalten vom Status der Eltern abhängig zu sein scheint, war es notwendig geworden, ein entsprechendes Instrument in die Untersuchung aufzunehmen. Bis auf diesen - reliablen - Statusfragebogen werden sämtliche Meßinstrumente itemanalysiert und auf ihre Zuverlässigkeit hin überprüft.

Zur Verarbeitung der individuellen Rohwerte werden zwei unterschiedliche statistische Verfahren herangezogen: die Varianzanalyse (VA) und die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA). Die beiden Methoden und ihre Vor- und Nachteile werden referiert und diskutiert und ihre Ergebnisse getrennt dargestellt.

Die wichtigsten varianzanalytischen Ergebnisse lassen sich zusammenfassen:

- Schüler, die sowohl die Lehrer als auch die Mütter als sehr streng wahrnehmen, haben die höchste Schulangst und Anstrengungsvermeidung,
- Schüler hingegen, die sowohl ihre Lehrer als auch ihre Mütter als sehr unterstützend erleben, haben die niedrigste Schulangst und Anstrengungsvermeidung,
- Schüler aus niedrigen Sozialschichten sind schulängstlicher als Schüler aus höheren Sozialschichten, doch unterscheiden die beiden Gruppen sich nicht hinsichtlich der Anstrengungsvermeidung und sozialen Beliebtheit,
- Jungen sind weniger ängstlich als Mädchen, neigen aber eher dazu, Anstrengungen zu vermeiden, Mädchen sind hingegen sozial beliebter als Jungen,
- Realschüler sind im Vergleich zu den Sonderschülern schulängstlicher und anstrengungsvermeidender.

Die empirischen Ergebnisse lassen sich bestätigen, wenn statt der VA die KFA als Verrechnungsmethode herangezogen wird, doch außerdem sind differenziertere Aussagen hinsichtlich des sozioökonomischen Status, der Schulangst und der Anstrengungsvermeidung möglich, wenn das Lehrer- und Müttererziehungsverhalten als intervenierende Variable in die Analysen einbezogen wird:

- unabhängig vom hohen bzw. niedrigen Sozialstatus ihrer Eltern sind Schüler, die sowohl den Erziehungsstil ihrer Lehrer als auch ihrer Mütter positiv einstufen, weniger schulängstlich und weniger anstrengungsvermeidend,
- wiederum unabhängig vom hohen bzw. niedrigen Sozialstatus tendieren Schüler, die sowohl ihre Lehrer als auch ihre Mütter negativ beurteilen, zu hoher Schulangst und Anstrengungsvermeidung.

Abschließend werden noch die Ergebnisse und ihre praktische Relevanz diskutiert.

9. Literaturverzeichnis

ADORNO, T.W., FRENKEL-BRUNSWIK, E., LEVINSON, D.J. & SANFORD, R.N.:
The authorian personality. New York, 1950.

ANDERSON, H.H. & BREWER, H.M.:
Studies of teacher's classroom personalities. Appl. Psychol. Monogr., 1945, 6.

AUSUBEL, D.P.: Theory and problems of child development. New York, 1958.

BAYLEY, N. & SCHAEFER, E.S.:
Relationship between socioeconomical variables and the behavior of mothers young children. J. genet. Psychol., 1960, 96, S. 61-77.

BECKER, W.C. & KRUG, R. S.:
The parent attitude research instrument - a research review. Child Develp., 1965, 36, S. 329-365.

BLÖSCHL, L.: Belohnung und Bestrafung im Lernexperiment. Beltz, Weinheim, 1969.

BOLTE, K.M., KAPPE, D. & NEIDHARDT, F.:
Soziale Schichtung der Bundesrepublik Deutschland. In: BOLTE, K.M. (Hrsg.): Deutsche Gesellschaft im Wandel. Leske, Opladen, 1967, 1, S. 233-351.

BRONFENBRENNER, U.: Socielisation and social class through time and space. In: MACCOBY, E.E., NEWCOMB, T.M. & HARTLEY, E.L. (Ed.): Readings in social psychology. New York, 1958, S. 400-425

BRONSON, W.C., KATTEN, E.S. & LIVSON, N.:
Patterns of authority and affection in two generations. J. Abn. and Soc. Psychol., 1959, 58, S. 143-152.

BROWN, A.W., MORRISON, J. & COUCH, G.B.:
Influence of affectional family relationships on charakter developments. J. Abn. and Soc. Psycholg., 1947, 12, S. 131-166.

CHAMPNEY, H.: The measurement of parent behavior. Child Develp., 1941, 12, S. 422-428.

COMBS, A.W. & TAYLOR, C.:
The effect of the perception of mild degrees of threat on performance. Journ. Abn. and Soc. Psycholg., 1952, 47, S. 420-424.

COOK, W.W., LEEDS, C.H. & CALLIS, R.:
Minnesota Teacher Attitude Inventory. New York, Psychological Corporation, 1951.

CRONBACH, L.J.: Essentials of psychological testing. Harpert & Row, New York, 1964.

DAVIS, E.E. & VIERNSTEIN, N.:
Eine Skala zur Messung der Einstellungen von Volksschullehrern zu Kindern und Unterricht. Zitiert nach TAUSCH, (1970, S. 149-150).

DOLLASE, R.: Zur Zuverlässigkeit soziometrischer Wahlen in Schulklassen. Schule & Psychologie, 1972, 19, S. 39-46.

EDWARDS, A.L.: Versuchsplanung in der psychologischen Forschung. Beltz, Weinheim, 1971.

ESTES, W.K.: Outline of a theory of punishment. In: CAMPBELL, B.A. & CHURCH, R.M. (Eds.) Punishment and aversive behavior. New York: Appleton-Century-Crofts, 1969, S. 57-82.

EWERT, O.: Erziehungsstil in ihrer Abhängigkeit von soziokulturellen Normen. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen, 1966.

EYFERTH, K.: Methoden zur Erfassung von Erziehungsstilen. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen, 1966, S. 57-82.

FISCHER, G.H.: Neue Entwicklungen in der psychologischen Testtheorie. In: FISCHER, G.H. (Hrsg.): Psychologische Testtheorie, Huber, Bern, 1968, S. 13-158.

FLANDERS, N.A.: Interaction analysis in the classroom. A manual for observers. College of education, University of Minnesota, Minneapolis, 1960.

FOKKEN, E.: Die Leistungsmotivation nach Erfolg und Mißerfolg in der Schule. Schroedel, Hannover, 1966.

GÄRTNER-HARNACH, V.: Angst und Leistung. Beltz, Weinheim, 1972.

GAGE, N.L., RUNKEL, P.J. & CHATTERJEE, B.B.: Equilibrum theory and behavior change: An experiment in feedback from pupils to teachers. Urbane, Bur. of Educ. Res., Univers. of Illinois, 1960.

GOLD, H.A.: The classroom isolate: An additional dimension for consideration in the evaluation of a quality education program. Journ. exper. Education, 1962, 31, S. 77-80.

HECKHAUSEN, H.: Einflüsse der Erziehung auf die Motivationsgenese. In: HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen, 1966.

HELPER, M.: Parental evaluation of children and children's self evaluation. J. Abn. and Soc. Psychol., 1958, 56, S. 190-194.

HERRMANN, Th.: Learning by parental reinforcement: Another model. Bericht aus dem Marburger Institut für Psychologie. Marburg, 1969 b, Nr. 23.

HERRMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung. Hogrefe, Göttingen, 1969 a.

HERRMANN, Th., SCHWITAJEWSKI, E. & AHRENS, H. J.: Untersuchungen zum elterlichen Erziehungsstil: Strenge und Unterstützung. Arch. ges. Psycholg., 1968, 120, S. 74-105.

HERRMANN, Th., STAPF, A. & KROHNE, W.: Die Marburger Skalen zur Erfassung des elterlichen Erziehungsstils. Diagnostica, 1971, 17, 118-133.

HOFSTÄTTER, P. R. & WENDT, D.: Quantitative Methoden der Psychologie. Barth, München, 1966.

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler. Piper, München, 1967.

HURLOCK, E.B.: An evaluation of certain incentives used in school work. J. educ. Psycholg., 1925, 16, S. 145-159.

IMMISCH, P.: Ein Versuch zur Verminderung von Angst bei Kindern während des Schulunterrichts. Schule und Psychologie, 1972, 19, S. 300-309.

JAIDE, W.: Probleme der "social stratification". In: HERRMANN, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Hogrefe, Göttingen, 1966, S. 77-84.

JOHANNESSON, J.: Über die Wirkung von Lob und Tadel auf Leistungen und Einstellungen von Schulkindern. In: WEINERT, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Kiepenheuer & Witsch, Köln, 1970, S. 336-345.

KOHN, M.: Social class and the exercise of parental authority. Am. sociol. Rev. , 1959, 24, S. 352-366.

KRAUTH, J. & LIENERT, G.A.: KFA-Die Konfigurationsfrequenzanalyse. Alber, Freiburg, 1973.

KRETSCHMANN, R.: Intelligenzfaktoren und "Neurotizismus" als intervenierende Variablen in der Schüler/Lehrerbeziehung. Dissertation, Dortmund,1974.

LAMBERT, P.: Interaction between authoritarian and nonauthoritarian principles and teachers. Genet. Psychol. Monogr., 1958, 58, S. 163-205.

LEWIN, K., LIPPIT, R. & WHITE, R.K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created " social climates". Journ. soc. Psychol., 1939.

LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Beltz, Weinheim, 1961.

LIPPITT, R. & GOLD, M.: Die soziale Struktur der Klasse als psychohygienisches Problem . In: WEINERT, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Kiepenheuer & Witsch, 1970, S. 295-305.

MASENDORF, F.: Untersuchungen zu lernpsychologisch spezifizierten Aspekten des Interaktions- und Unterrichtsstils von Lehrern aus der Sicht der Schüler. Dortmund , Dissertation, 1973.

MEDLEY, D.M. & MITZEL, H.E.: Verhalten im Unterricht, seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: GAGE, N.L. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I. Beltz, Weinheim, 1970, S. 633-852.

MIKULA, G.: Neuere Kontrolluntersuchungen und Ergebnisse zur soziometrischen Erhebungsmethode. Schule und Psychologie, 1972, 19, S. 98-105.

MOORE, H. & KLEINING, G.: Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland. Köln. Zeitschrift Soziol. Sozialpsychologie, 1960, 12, S. 86-119.

MOORE, H. & KLEINING, G.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialerSchichten. Köln. Zeitschr. Soziol. Sozialpsychologie, 1968, 20, S. 502-552.

MORSH , J.E.: Development report - Systematic observation of instructor behavior. In: USAF Pers. Train. Res. Cent. Develpm. Rept., 1956.

MOSS, H.A. & KAGAN, J.: Stability and recognition seeking behaviors from early childhood through adulthood. J. abn. soc. Psychol., 1961, 62, S. 504-513.

MOWRER, O.H.: Learning theory and the symbolic processes. New York: Wiley, 1960.

NICHOLS, R.C.: A factor analysis of parental attitudes of fathers. Child Develp., 1962, 33, S. 791 - 802.

NICKEL, H. & SCHLÜTER, P.:
Angstwerte bei Hauptschülern und ihr Zusammenhang mit Leistungs- sowie Verhaltensmerkmalen, Lehrerurteil und Unterrichtsstil. Z. f. Entwps. u. Päd. Psychol., 1970, Bd. 2, Heft 2, S. 125-136.

PAWLIK, K.:
Dimensionen des Verhaltens. Bern, 1968.

PETERS, O.:
Soziale Interaktion in der Schulklasse. In: GAGE, N.L. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Beltz, Weinheim, 1970, Teil I.

PETERSON, D.R., BECKER, W.C., HELLMER, L.A., SHOEMAKER, D.J. & QUAY, H.C.:
Parental attitudes and child adjustment. Child Develp., 1959, 30, S. 119-[illegible].

REMMERS, H.H.:
Schätzverfahren in der Unterrichtsforschung. In: GAGE, N.L. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Beltz, Weinheim, 1970, Teil I.

RICK, G.:
Die soziale Stellung entwicklungsgehemmter Kinder in Volksschulklassen. Zeitschr. f. Heilpäd., 1961, 12, S. 557-563.

ROEDER, B.:
Über ein Verfahren zur Messung des Sozialstatus - Eine empirische Untersuchung. Zeitschr. exp. angew. Psychol., 1973, 20, S. 287-316.

ROEDER, B.:
Die Konfigurationsfrequenzanalyse (KFA) nach KRAUTH & LIENERT. 1974 (unveröffentlicht).

ROHRACHER, H.:
Einführung in die Psychologie. Wien, 1953, 5. Auflage.

ROLFF, H.G.:
Sozialisation und Auslese durch die Schule (VII). Quelle & Meyer, Heidelberg, 1972.

ROSEN, B.C. & D'ANDRADE, R.:
The psychological origins of achievment motivation. Sociometry, 1959, 22, S. 185-218.

RUEBUSCH, B.K., BYRUM, M. & FARNHAM, L.J.:
Problem solving as a function of children's defensiveness and parental behavior. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 67, S. 355-362.

SARASON, S.B., DAVIDSON, K.S., LIGHTHALL, F.F., WAITE, R.R. & RUEBUSH, B.K.:
Angst bei Schulkindern, Klett, Stuttgart, 1. Auflage, 1971.

SCHAEFER, E.S.:
Converging conceptual models for maternal behavior. In: GLIDEWELL, J.C. (Ed.): Parental attitude and child behavior. Springfield I 11., 1961.

SCHAEFER, E.S. & BELL, R. Q.:
Patterns of attitudes toward child rearing and the family. J. abn. soc. Psych., 1957, 54, S. 391-399.

SCHAEFER, E.S. & BELL, R.Q.:
Development of a parental attitude research instrument. Child Develp., 1958, 29, S. 339-361.

SCHELL, H.:
Angst und Schulleistung. Hogrefe, Göttingen, 1972.

SCHEUCH, E.K.:
Sozialprestige und soziale Schichtung. Köln. Z. Soziol. Sozialpsychol., 1961, Beih., S. 65-103.

SECORD, P. F. & BACKMANN, C. W.:
Social psychology. McGraw-Hill, New York, 1964.

SHOBEN, E.J.: The assesment of parental attidudes in relation to child adjustment. Genet. Psychol. Monogr., 1945, 39, S. 101-148.

SIEGELMAN, M.: Evaluation of BRONFENBRENNER's questionnaire for children concerning parental behavior. Child Develop., 1965, 36, S. 163-174.

STAPF, K.H., HERRMANN, Th., STAPF, A. & STÄCKER, K.H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Huber, Bern, 1972.

TAUSCH, R.: Das Ausmaß der Lenkung von Schulkindern im Unterricht durch Fragen, Befehle und Aufforderungen von Lehrern. Eine empirische Untersuchung. Psychol. Beitr., 1960, 4, S. 127-145.

TAUSCH, R. & TAUSCH, A.M.: Erziehungspsychologie. Hogrefe, Göttingen, 1970.

TAUSCH, R., KÖHLER, H. & FITTKAU, B.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in der Unterrichtung. Z. ex. angew. Psychol., 1966, 13, S. 345-365.

TAUSCH, R., TAUSCH, A. & FENNER, H.J.: Zur intraindividuellen Konstanz einiger Sprachmerkmale des sozialen Verhaltens von Lehrern an Gymnasien. Z. f. ex. angew. Psychol., 1969, 16, S. 184-193.

WASNA, M.: Die Entwicklung der Leistungsmotivation. Reinhardt, München, 1970.

WATERS, E. & CRANDALL, V.J.: Social class and observed maternal behavior. Child Develpm., 1964, 25, S. 1021-1032.

WHITHALL, J.: The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. J. ex. Educ., 1949, 17, S. 347-361.

WIECZERKOWSKI, W.: Angsttest für Schüler. Braunschweig, 1974.

WIECZERKOWSKI, W., BASTINE, R., FITTKAU, B. NICKEL, H., TAUSCH, R. & TEWES, U.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigungen von Lehrern im Schulunterricht. Z. Entw. ps. Päd. Psych., 1969, 1, S. 3-12.

WIESENHÜTTER, U.: Das Drankommen der Schüler im Unterricht. München, Reinhardt, 1961, Schule und Psychologie, Beih. Nr. 17.

WUNDT, W.: zitiert in ROHRACHER, 1953.

ZUCKERMAN, M., MORTON, J. & STRAGUE, D.S.: 1961, zitiert nach BECKER & KRUG, 1965.

ZUCKERMAN, M., RIDBACK, R.B., MONASHKIN, J. & NORTON, J.A.: Normative data and factor analysis on the PARI. J. consult. Psychol., 1958, 22, S. 165-171.

10. A N H A N G

Anhang: AA

Name der Schule: ..... Klasse : .....

Dein Vorname : ..... Dein Nachname: .....

Dein Geburtsdatum: .....

Anweisung

Liebe Schülerin, lieber Schüler,

diese Untersuchung wird in vielen Schulen und Klassen durgeführt. Wir möchten gerne von Euch wissen, wie Schüler über ihre Lehrer (ihre Lehrerin) denken. Selbstverständlich erfahren Eure Lehrer nicht, wie der einzelne Schüler sie beurteilt hat.

Auf den folgenden Seiten stehen einige Sätze. Diese Sätze handeln von Deiner Klassenlehrerin (Deinem Klassenlehrer).

Zum Beispiel:

Die Lehrerin (Der Lehrer) hat gute Laune.

oft manchmal selten nie

Es gibt Lehrerinnen (Lehrer), die 'oft', 'manchmal', 'selten' oder 'nie' gute Laune haben. Wenn Deine Klassenlehrerin (Dein Klassenlehrer) 'manchmal' gute Laune haben sollte, so mache bitte einen Kreis um 'manchmal'. Hat sie (er) jedoch 'nie' oder 'selten' gute Laune, so mußt Du einen Kreis um 'nie' oder 'selten' machen.

Bitte versuche die folgenden Sätze so zu beantworten, wie es nach Deiner Meinung am besten für Deine Klassenlehrerin (Deinen Klassenlehrer) zutrifft. Überlege bei den einzelnen Sätzen nicht zu lange und achte darauf, daß Du keinen Satz ausläßt.

Hier bitte nicht ausfüllen!

Anhang AA: Fortsetzung

1. Wenn man etwas nicht verstanden hat, dann erklärt die Lehrerin (der Lehrer) es.
   oft manchmal selten nie

2. Sie (Er) merkt es nicht, wenn man sich anstrengt.
   oft manchmal selten nie

3. Wenn man viele Fehler macht, wird die Lehrerin (der Lehrer) böse.
   oft manchmal selten nie

4. Auch wenn sie (er) Fehler entdeckt, bleibt sie (er) freundlich.
   oft manchmal selten nie

5. Wenn man etwas tut, was der Lehrerin (dem Lehrer) nicht gefällt, weiß man genau, was einem blüht.
   oft manchmal selten nie

6. Man weiß nicht, was sie (er) denkt und fühlt.
   oft manchmal selten nie

7. Wenn man unordentlich ist, zeigt sie (er) sich enttäuscht.
   oft manchmal selten nie

8. Wenn sie (er) etwas verspricht, dann hält sie (er) das auch.
   oft manchmal selten nie

9. Man kann ihr (ihm) sagen, warum man etwas getan hat.
   oft manchmal selten nie

10. Wenn man mal eine schlechte Note bekommt, hat sie (er) dafür Verständnis.
    oft manchmal selten nie

11. Sie (Er) wird leicht ärgerlich.
    oft manchmal selten nie

12. Sie (Er) droht uns zu bestrafen.
    oft manchmal selten nie

13. Sie (Er) hat schlechte Laune.
    oft manchmal selten nie

Anhang IVa: Fortsetzung

14. Sie (Er) weiß normalerweise, was sie (er) will.
oft manchmal selten nie

15. Sie (Er) ist ungerecht.
oft manchmal selten nie

16. Selbständige Entscheidungen werden von ihr (ihm) unterstützt.
oft manchmal selten nie

17. Wenn man einmal sehr lange an einer Aufgabe arbeitet, dann unterbricht sie (er).
oft manchmal selten nie

18. Wenn man mal nicht zuhört, wird man gleich ausgeschimpft.
oft manchmal selten nie

19. Man kann mit ihr (ihm) über alles sprechen, auch wenn man etwas ausgefressen hat.
oft manchmal selten nie

20. Sie (Er) sagt, wenn andere dabei sind: "Du schaffst es nie!" (Oder sie (er) sagt etwas Ähnliches).
oft manchmal selten nie

21. Sie (Er) erteilt Befehle.
oft manchmal selten nie

22. Sie (Er) erkennt es an, wenn man sich Mühe gibt.
oft manchmal selten nie

23. Wenn man etwas nicht kann, wir man von ihr (ihm) ermuntert: "Versuch es noch einmal."
(Oder sie (er) sagt etwas Ähnliches).
oft manchmal selten nie

24. Fragen beantwortet sie (er) nicht gern.
oft manchmal selten nie

25. Sie (Er) erkennt andere Vorschläge an.
oft manchmal selten nie

26. Sie (Er) tröstet einen, wenn mal etwas schiefgegangen ist.
oft manchmal selten nie

27. Man merkt, daß gute Leistungen sie (ihn) interessieren.
oft manchmal selten nie

Anhang AA: Fortsetzung

28. Sie (Er) kann es nicht verstehen, wenn man sich mal blamiert.
oft manchmal selten nie

29. Auch wenn man mal frech gewesen ist, bleibt die Lehrerin (der Lehrer) ruhig.
oft manchmal selten nie

30. Sie (Er) lobt gute Leistungen.
oft manchmal selten nie

31. Sie (Er) schimpt, wenn man versagt hat.
oft manchmal selten nie

32. Wenn man nicht tut, was sie (er) sagt, wird sie (er) böse.
oft manchmal selten nie

33. Wenn sie (er) bestraft, sagt sie (er) warum sie (er) es tut.
oft manchmal selten nie

34. Wenn man viele Fragen hat, dann beantwortet sie (er) sie alle.
oft manchmal selten nie

35. Wenn sie (er) etwas nicht weiß, dann wird sie (er) unsicher.
oft manchmal selten nie

36. Wenn man etwas vergessen hat, dann schimpt sie (er).
oft manchmal selten nie

37. Wenn andere dabei sind, tadelt sie (er) schwache Leistungen.
oft manchmal selten nie

38. Sie (Er) freut sich, wenn sie (er) helfen kann.
oft manchmal selten nie

39. Sie (Er) läßt vieles durchgehen.
oft manchmal selten nie

40. Sie (Er) freut sich, wenn man ohne ihre (seine) Hilfe auskommt.
oft manchmal selten nie

Anhang A4: Fortsetzung

Wir bitten Dich nun auch noch, Deine Mutter zu beurteilen. Stelle Dir vor, wie Deine Mutter Dich erzieht. Beurteile sie bitte so, wie es am besten auf sie zutrifft.

41. Meine Mutter wird leicht ärgerlich.

oft manchmal selten nie

42. Sie freut sich, wenn man ohne ihre Hilfe auskommt.

oft manchmal selten nie

43. Wenn andere dabei sind, tadelt meine Mutter schwache Leistungen.

oft manchmal selten nie

44. Wenn man viele Fragen hat, dann beantwortet sie sie alle.

oft manchmal selten nie

45. Wenn man nicht tut, was sie sagt, wird sie böse.

oft manchmal selten nie

46. Sie lobt gute Leistungen.

oft manchmal selten nie

47. Sie kann es nicht verstehen, wenn man sich mal blamiert.

oft manchmal selten nie

48. Sie tröstet einen, wenn mal etwas schiefgegangen ist.

oft manchmal selten nie

49. Fragen beantwortet sie nicht gern.

oft manchmal selten nie

50. Sie erkennt es an, wenn man sich Mühe gibt.

oft manchmal selten nie

51. Sie sagt, wenn andere dabei sind: "Das schaffst Du nie!" (Oder sie sagt etwas Ähnliches).

oft manchmal selten nie

52. Wenn man mal nicht zuhört, wird man gleich ausgeschimpft.

oft manchmal selten nie

53. Selbständige Entscheidungen werden von ihr unterstützt.

oft manchmal selten nie

Anhang AA: Fortsetzung

54. Sie weiß normalerweise, was sie will.
oft manchmal selten nie

55. Die Mutter hat schlechte Laune.
oft manchmal selten nie

56. Sie dreht uns zu bestrafen.
oft manchmal selten nie

57. Wenn man mal eine schlechte Note bekommt, hat sie dafür Verständnis.
oft manchmal selten nie

58. Wenn sie etwas verspricht, dann hält sie das auch.
oft manchmal selten nie

59. Man weiß nicht, was sie denkt oder fühlt.
oft manchmal selten nie

60. Auch wenn sie Fehler entdeckt, bleibt sie freundlich.
oft manchmal selten nie

61. Sie merkt es nicht, wenn man sich anstrengt.
oft manchmal selten nie

62. Wenn man etwas nicht verstanden hat, erklärt sie es.
oft manchmal selten nie

63. Wenn man Fehler macht, wird sie böse.
oft manchmal selten nie

64. Wenn man etwas tut, was ihr nicht gefällt, weiß man genau, was einem blüht.
oft manchmal selten nie

65. Wenn man unordentlich ist, zeigt sie sich enttäuscht.
oft manchmal selten nie

66. Man kann ihr sagen, warum man etwas getan hat.
oft manchmal selten nie

67. Sie ist ungerecht.
oft manchmal selten nie

Anhang AA: Fortsetzung

68. Wenn man mal sehr lange an einer Aufgabe arbeitet, dann unterbricht sie.

oft manchmal selten nie

69. Man kann mit ihr über alles sprechen, auch wenn man etwas ausgefressen hat.

oft manchmal selten nie

70. Sie erteilt Befehle.

oft manchmal selten nie

71. Wenn man etwas nicht kann, wird man von ihr ermuntert: "Versuch es noch einmal." (Oder sie sagt etwas Ähnliches.)

oft manchmal selten nie

72. Sie erkennt andere Vorschläge an.

oft manchmal selten nie

73. Man merkt, daß gute Leistungen sie interessieren.

oft manchmal selten nie

74. Auch wenn man mal frech gewesen ist, bleibt sie ruhig.

oft manchmal selten nie

75. Sie schimpft, wenn man versagt.

oft manchmal selten nie

76. Wenn sie bestraft, sagt sie, warum sie es tut.

oft manchmal selten nie

77. Wenn sie etwas nicht weiß, dann wird sie unsicher.

oft manchmal selten nie

78. Wenn man etwas vergessen hat, dann schimpft sie.

oft manchmal selten nie

79. Sie freut sich, wenn sie helfen kann.

oft manchmal selten nie

80. Sie läßt vieles durchgehen.

oft manchmal selten nie

Anhang AA: Fortsetzung

81. In der Klasse ist es sehr laut.
oft manchmal selten nie

82. Der Lehrer (die Lehrerin) setzt sich durch, wenn es zu laut wird.
oft manchmal selten nie

83. Es kommt vor, daß nur einer im Unterricht spricht.
oft manchmal selten nie

84. Weil es in der Klasse so unruhig ist, können wir nicht arbeiten.
oft manchmal selten nie

85. Eigentlich können wir doch machen, was wir wollen.
oft manchmal selten nie

86. Wenn der Lehrer (die Lehrerin) die Klasse betritt, wird es ruhig.
oft manchmal selten nie

87. Man kann sein eigenes Wort nicht verstehen, so laut ist es in der Klasse.
oft manchmal selten nie

88. Einige Mitschüler stören den Unterricht, so daß man sich nicht konzentrieren kann.
oft manchmal selten nie

89. Wenn der Lehrer (die Lehrerin) etwas sagt, dann hört das auch jeder.
oft manchmal selten nie

Anhang AA: Fortsetzung

Als nächstes bitten wir Dich, einige andere Fragen zu beantworten. Bitte nenne nur Namen von Schülern, die sich jetzt in der Klasse befinden. Es kann ein Name mehrmals genannt werden:

90. Mit welchem Deiner Klassenkameraden (-kameradin) möchtest Du am liebsten Hausaufgaben machen?
Vorname: ..... Nachname: .....

91. Mit welchem Deiner Klassenkameraden (-kameradin) möchtest Du am liebsten in Deiner Freizeit spielen?
Vorname: ..... Nachname: .....

92. Neben welchem Deiner Klassenkameraden (-kameradin) möchtest Du am liebsten sitzen?
Vorname: ..... Nachname: .....

93. Mit welchem Deiner Klassenkameraden (-kameradin) möchtest Du auf keinen Fall Hausaufgaben machen?
Vorname: ..... Nachname: .....

94. Mit welchem Deiner Klassenkameraden (-kameradin) möchtest Du auf keinen Fall in Deiner Freizeit spielen?
Vorname: ..... Nachname: .....

95. Neben welchem Deiner Klassenkameraden (-kameradin) möchtest Du auf keinen Fall sitzen?
Vorname: ..... Nachname: .....

Fragebogen zur Anstrengungsvermeidung

Es kommt wieder etwas Neues. Du findest auf den folgenden Seiten einige Sätze, von denen wir von Dir wissen wollen, ob sie auf Dich zutreffen oder nicht.

Trifft ein Satz zu, so mache bitte einen Kreis um → (stimmt)
Trifft er jedoch nicht zu, so machst Du einen Kreis um → (stimmt nicht)

Es ist wichtig, daß Du die Fragen schnell beantwortest. Halte Dich nicht zu lange bei einer einzelnen Frage auf. Beantworte bitte jeden Satz, lasse keinen aus.

Beispielsitems:

98. Die Lehrerin mag mich ja nicht leiden, warum soll ich da lernen.	stimmt	stimmt nicht
116. Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht arbeiten.	stimmt	stimmt nicht
126. Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen.	stimmt	stimmt nicht
137. Wenn ich lange schreiben muß, werde ich ganz müde.	stimmt	stimmt nicht
141. Immer, wenn ich meine Hausaufgaben gemacht habe, sieht der Lehrer sie nicht nach.	stimmt	stimmt nicht

Anhang AA: Fortsetzung

A - Form

152.	Ich habe öfter starkes Herzklopfen.	stimmt	stimmt nicht
153.	Oft kann ich abends lange nicht einschlafen, weil ich mir so viele Gedanken machen muß.	stimmt	stimmt nicht
154.	Das meiste, was man in der Schule lernen muß, kann man im späteren Leben doch nicht gebrauchen.	stimmt	stimmt nicht
155.	Es wäre schön, wenn ich nicht mehr zur Schule gehen brauchte.	stimmt	stimmt nicht
156.	Manchmal wünschte ich, daß ich mir nicht so viel Sorgen über Klassenarbeiten machte.	stimmt	stimmt nicht
157.	Wenn der Lehrer jemand nach vorn zur Tafel rufen will, denke ich meistens: hoffentlich nimmt er nicht mich.	stimmt	stimmt nicht
158.	Wenn ich aufgerufen werde und nach vorn kommen muß, habe ich immer etwas Angst, daß ich etwas Falsches sage.	stimmt	stimmt nicht
159.	Ich möchte eigentlich anders sein, als ich mich gebe.	stimmt	stimmt nicht
160.	Manchmal muß ich mich sehr zusammennehmen, daß mir keiner etwas anmerkt.	stimmt	stimmt nicht
161.	Wenn geprüft wird, bekomme ich jedesmal ein komisches Gefühl im Magen.	stimmt	stimmt nicht
162.	Ich glaube, ich könnte in der Schule mehr leisten, wenn ich nicht so-viel Angst vor Prüfungen und Arbeiten hätte.	stimmt	stimmt nicht
163.	Ich gehe nicht gern zur Schule.	stimmt	stimmt nicht
164.	Wenn eine schwere Klassenarbeit geschrieben wird, vergesse ich oft Dinge, die ich vorher gut gewußt habe.	stimmt	stimmt nicht
165.	Manchmal wünschte ich, daß ich weit von hier fort wäre, wo mich keiner kennt.	stimmt	stimmt nicht

Anhang AA: Fortsetzung

Fortsetzung A - Form

166. Vor Klassenarbeiten bin ich immer aufgeregt.	stimmt	stimmt nicht
167. Wenn eine Klassenarbeit geschrieben wird, mache ich oft Fehler, weil ich zuviel Angst habe..	stimmt	stimmt nicht
168. Wenn mein Name fällt, habe ich sofort ein beklemmendes Gefühl.	stimmt	stimmt nicht
169. Manchmal fühle ich mich verlassen, auch wenn ich mit anderen zusammen bin.	stimmt	stimmt nicht
170. Ich habe Angst davor, daß überraschend eine Klassenarbeit geschrieben wird.	stimmt	stimmt nicht
171. Oft muß ich daran denken, daß mir etwas zustoßen könnte.	stimmt	stimmt nicht

Anhang AA: Fortsetzung

B - Form

172.	Wenn wir eine Klassenarbeit schreiben, weiß ich meistens schon von Anfang an, daß ich es doch nicht gut machen werde.	stimmt	stimmt nicht
17[illegible].	Es ist doch schön, wieder zur Schule gehen zu können, auch wenn die Ferien so angenehm waren.	stimmt	stimmt nicht
17[illegible].	Ich bin manchmal so aufgeregt, daß meine Hände zittern.	stimmt	stimmt nicht
175.	Schon der Gedanke an die Schule macht mich morgens oft mißmutig.	stimmt	stimmt nicht
176.	Nach einer Klassenarbeit habe ich immer wieder das Gefühl, daß ich doch wieder so vieles falsch gemacht habe, was ich vorher konnte.	stimmt	stimmt nicht
177.	Ich bin doch recht froh, daß ich noch zur Schule gehen kann.	stimmt	stimmt nicht
17[illegible].	Ich mache mir zuviel Sorgen.	stimmt	stimmt nicht
17[illegible].	Ich muß häufig daran denken, was alles noch geschehen könnte.	stimmt	stimmt nicht
18[illegible].	Manchmal ist mir so, als ob die anderen in meiner Klasse alles viel besser könnten als ich.	stimmt	stimmt nicht
18[illegible].	Ich habe bei Prüfungen immer Angst, daß ich schlechte Zensuren bekomme.	stimmt	stimmt nicht
18[illegible].	Meistens ist etwas ungerecht, daß gerade ich ausgeschimpft werde.	stimmt	stimmt nicht
18[illegible].	Ich habe sehr oft Angst, daß ich nicht das Richtige tue.	stimmt	stimmt nicht
[illegible].	Es gibt in der Schule eigentlich nur wenige Dinge, die einem wirklich Spaß machen.	stimmt	stimmt nicht
18[illegible].	Ich werde oft ganz nervös.	stimmt	stimmt nicht
185.	Manchmal ist mir ganz wirr im Kopf.	stimmt	stimmt nicht

Anhang M: Fortsetzung

Fortsetzung B - Form

187. Oft bin ich im Unterricht schlecht gelaunt.	stimmt	stimmt nicht
188. Schon wenn die Klassenarbeitshelfte verteilt werden, bekomme ich starkes Herzklopfen.	stimmt	stimmt nicht
189. Ich habe oft Angst, daß ich bei anderen einen schlechten Eindruck mache.	stimmt	stimmt nicht
190. Ich mache mir oft Sorgen, ob ich auch versetzt werde.	stimmt	stimmt nicht
191. Oft möchte ich am liebsten ganz für mich allein sein.	stimmt	stimmt nicht

Anhang AA: Fortsetzung

Auf den letzten beiden Seiten findest Du einige neue Fragen. Bitte kreuze bei jeder Frage eine Antwort an.

Hebe bitte Deinen Arm, wenn Du etwas nicht verstanden hast.

192. Welche Schulbildung hat Dein Vater?

a)	Volksschule	a) ☐
b)	Sonder- oder Hilfsschule	b) ☐
c)	Real- oder Mittelschule	c) ☐
d)	Oberschule ohne Abitur	d) ☐
e)	Oberschule mit Abitur	e) ☐

193. Welche Berufsausbildung hat Dein Vater?

a)	ohne Lehre	a) ☐
b)	Lehre	b) ☐
c)	Fachschule	c) ☐
d)	Studium an Hochschule oder Universität	d) ☐

194. Welches ist die jetzige Berufstätigkeit Deines Vaters?

Beruf: _____

195. Welche Schulausbildung hat Deine Mutter?

a)	Volksschule	a) ☐
b)	Sonder- oder Hilfsschule	b) ☐
c)	Real- oder Mittelschule	c) ☐
d)	Oberschule ohne Abitur	d) ☐
e)	Oberschule mit Abitur	e) ☐

196. Welche Berufsausbildung hat Deine Mutter?

a)	ohne Lehre	a) ☐
b)	Lehre	b) ☐
c)	Fachschule	c) ☐
d)	Studium an Hochschule oder Universität	d) ☐

197. Welches ist die jetzige Berufstätigkeit Deiner Mutter?

Beruf: _____

Anhang 1: Fortsetzung

198. Besitzt Deine Familie ein (Es können hier mehrere Buchstaben angekreuzt werden.)

a)	Radio	a) ☐
b)	Staubsauger	b) ☐
c)	Kühlschrank	c) ☐
d)	Abwaschmaschine	d) ☐
e)	Telefon	e) ☐
f)	Fernsehapparat	f) ☐
g)	Auto	g) ☐
h)	Waschmaschine	h) ☐
i)	Eigentumswohnung	i) ☐
j)	Eigenheim	j) ☐
k)	zweites Auto	k) ☐

Ich möchte Dir ganz herzlich für Deine Mitarbeit danken!

Anhang: AB

Beurteilung des Sozialprestiges mit Hilfe einer elfstufigen Skala

Erstes Rating

Sie werden gebeten, im folgenden Experiment eine Aussage über die Einstellung der Öffentlichkeit zum Sozialprestige (sozialer Status) von Familien zu machen. In dem beigefügten Fragebogen stehen Fragen mit Alternativantworten; diese Alternativantworten können ein Ausdruck von unterschiedlich hohem Sozialprestige sein.

Bitte kreuzen Sie nun anhand einer mehrstufigen Skala an, wie die Öffentlichkeit das Sozialprestige einer Familie einschätzt. Es soll hinter jeder Alternativantwort diejenige Zahl angekreuzt werden, die am besten das Sozialprestige widergibt. Null bedeutet hierbei geringes Prestige, fünf mittleres und zehn hohes.

Beispiel:

Wo wohnst Du mit Deinen Eltern?

	gering mittel hoch
a) in einer Mietwohnung	0 1 2 X 4 5 6 7 8 9 10
b) in einem Reihenhaus	0 1 2 3 4 5 6 X 8 9 10
c) in einer Eigentumswohnung	0 1 2 3 X 5 6 7 8 9 10
d) in einem Eigenheim	0 1 2 3 4 5 6 7 8 X 10

Anhang AB: Fortsetzung

1) Welche Schulbildung hat Dein Vater?

	niedrig hoch
a) Volksschule	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b) Sonder- oder Hilfsschule	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c) Real- oder Mittelschule	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
d) Oberschule ohne Abitur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
e) Oberschule mit Abitur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2) Welche Berufsausbildung hat Dein Vater?

a) ohne Lehre	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b) Lehre	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c) Fachschule	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
d) Studium an Hochschule oder Universität	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3) Welche Schulbildung hat Deine Mutter?

a) Volksschule	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b) Sonder- oder Hilfsschule	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c) Real- oder Mittelschule	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
d) Oberschule ohne Abitur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
e) Oberschule mit Abitur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4) Welche Berufsausbildung hat Deine Mutter?

a) ohne Lehre	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b) Lehre	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c) Fachschule	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
d) Studium an Hochschule oder Universität	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5) Besitzt Deine Familie ein

a) Radio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
b) Staubsauger	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
c) Kühlschrank	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
d) Abwaschmaschine	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
e) Telefon	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
f) Fernsehapparat	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
g) Auto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
h) Waschmaschine	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
i) Eigentumswohnung	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
j) Eigenheim	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
k) zweites Auto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anhang: AC

Zweites Rating

Welchen gesellschaftlichen Status mißt die Öffentlichkeit nach Ihrer Meinung den auf den nächsten Seiten folgenden Berufen zu? Drücken Sie dies bitte durch Ankreuzen der entsprechenden Zahl in der jeweils rechts daneben stehenden Skala aus.

Beispiel:

	niedrig hoch
Regierungspräsident	0 1 2 3 4 5 6 7 8 X 10
Hilfsarbeiter	0 X 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anlage 4C: Fortsetzung

	niedrig										hoch
Kellner	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Friseuse	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pförtnerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Maurer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Abteilungsleiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dreher	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Journalist	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Zugführer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Uhrmacher	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Steward	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Postbeamter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Schriftsetzer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Küchenhilfe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Expedient	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gärtner	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bundesbahn-Meister	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aushilfe	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bombensucher	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fotograf	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Maschinist	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Klempner	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Spediteur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sandstrahler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Werkshelfer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Töpfer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Arbeiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Diätassistentin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Eisenbahner	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Justizbeamter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Heizer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ewerführer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Gastwirtin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Masseur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Pflasterer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Betriebsleiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kontrolleurin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tankwart (weibl.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anhang AC: Fortsetzung

	gering									hoch
Rangierer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Postbeamtin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Verwalter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Tischler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Korrespondentin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Packer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Inspektoranwärter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Oberamtsrat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Feuerwehrmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Büglerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Arbeitsvorbereiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Eisenflechter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Telegraphist	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schlachterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Prokurist	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
techn. Angestellter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Wäscherin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Torbauer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Anreißer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Decksmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Baumaschinenführer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Einkaufsleiterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Brückenwart	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Zollbeamter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Chemigraph	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Kassenwart	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Fensterputzer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Haushälterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Gärtnerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Orgelpfeifenbauer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Möbeltransporter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Bankkaufmann (weibl.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10

Anhang AC: Fortsetzung

	gering hoch
Gastwirt	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Glaser	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Kaufmann (männl.)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Installateur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Facharbeiter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
arbeitslos	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Lehrerin	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Reinmachefrau	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Techniker	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Drogistin	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Baustellenleiter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Buchhalter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Bankbote	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Kassiererin	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Geschäftsführerin	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Hausinspektor	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Fliesenleger	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Handwerksmeister	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Grundstücksmakler	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Isolierer	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Schaffner	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Postobersekretär	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Sortiererin	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Schneiderin	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Soldat	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Postbote	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Vertreter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Versicherungsbezirksleiter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Platzwart	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Konstrukteur	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Vorarbeiter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Werkzeugmacher	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Rentner	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Steinmetz	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Heimleiterin	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Elektriker	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Gartenbauberater	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Anhang AC: Fortsetzung

	gering									hoch
Lackierer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Kontoristin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Lehrer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Polsterer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Nachtwächter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Maurerpolier	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Kürschner	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Koch	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Postangestellter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Matrose	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schlosser	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Prüfer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Croupier	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Bergmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Arzthelferin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Buchbinderin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
techn. Zeichner	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Taxifahrer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Verkäuferin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Wirtschaftsprüfer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Reisender	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Steuerbevollmächtigte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Tankwart (männl.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schulleiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schmied	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Rechtsanwalt	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Postbotin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Seemann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Taxiunternehmer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Optiker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Kranführer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Medizinaldirektor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Maler	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Legerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Lagermeister	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Musiker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10

Anhang 3C: Fortsetzung

	gering										hoch
Finanzbeamter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Glasreiniger	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
kaufm. Angestellter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Justizhelferin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kraftfahrer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kontrolleur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bäuerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dipl.-Ingenieur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Drogist	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bürokaufmann (weibl.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Apotheker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bibliothekarin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Aufseherin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Angestellte (Behörde)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Angestellter (Behörde)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hostess	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kaffeeröster	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Flugzeugbauer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bäcker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bäckerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kaufmann (weibl.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Jugendfürsorgerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Kalkulator	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hausfrau	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hotelier	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fußbodenverleger	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bürgermeister	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hochschullehrer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bahnbeamter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Laborantin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Monteur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Vorarbeiterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Heilpraktiker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amtsinspektor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Büroangestellter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Offizier	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Wärter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Trainer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amtmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anhang AC: Fortsetzung

	gering									hoch
Bootsbauer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Hauptkommissar	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Gebrauchsgraphiker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Geschäftsführer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Bürokaufmann (männl.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Dekorateur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Datenverarbeitungsfachmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Dachdecker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Beamter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schiffsmaschinenbauer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Repro-Offsetkopierer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Regierungsinspektor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Arbeiterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Produktionsgehilfin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Bauer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Raupenfahrer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schiffsreiniger	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
techn. Zeichnerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Krankenpfleger	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Näherin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Physiker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Verwaltungsinspektor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Verkaufsleiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Zahnarzt	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Stromableser	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
techn. Kaufmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schweißer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Segelmacher	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Stenotypistin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Oberstudienrat	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Mechaniker	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Locherin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Lehrlingsausbilder	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Straßenreiniger	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Steuerberaterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Fleischbeschauer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Buchhalterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10

Anhang 4C: Fortsetzung

	gering									hoch
kaufm. Angestellte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Kapitän	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Heimerzieher	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Bundesbahn-Sekretär	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Bandleiterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Apothekenhelferin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Chefsekretärin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Kindergärtnerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Großhandelskaufmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Ingenieur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Floristin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Pförtner	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Krankenschwester	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Lotse	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Plakatkleber	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Molkereifachmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
med.-techn. Assistentin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Serviererin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schauermann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Studentin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
techn. Angestellte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Postoberschaffner	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Versicherungsinspektor	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
zahnärztliche Helferin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Tourenleiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Kriminalbeamter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Steinsetzer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Schlachter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Rechnungsprüferin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Quartiersmann	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Köchin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Packerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Polizeibeamter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Postangestellte	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Löterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Fußpflegerin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10
Hauswirtschaftsleiterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9 10

Anhang AC: Fortsetzung

	niedrig										hoch
Verkäufer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Unternehmensberater	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Architekt	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bankkaufmann (weibl.)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Werkstattvorsteher	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Verwalterin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Verteilungsstellenleiter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Unternehmer	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Stukkateur	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sekretärin	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Steuerbevollmächtigter	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Anhang: AD

Drittes Rating

Abschließend kreuzen Sie bitte an wie wichtig die Kenntnis eines jeden Einzelitems für die Beurteilung des Sozialstatus einer Familie ist.

	unwichtig sehr wichtig
Schulbildung des Vaters	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Schulbildung der Mutter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Berufsausbildung des Vaters	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Berufsausbildung der Mutter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Radio	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Staubsauger	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Kühlschrank	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Abwaschmaschine	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Telefon	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Auto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Eigenheim	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Waschmaschine	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Eigentumswohnung	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
zweites Auto	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Fernsehapparat	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ausgeübter Beruf des Vaters	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
ausgeübter Beruf der Mutter	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Ganz herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Tab. AE: Die Bedeutung der Itemalternativen für den Sozialstatus

	Spalte M 1	Spalte 2 Gewichte	Spalte 3 gewogenes M 1
1) Welche Schulbildung hat Dein Vater?			
a) Volksschule	4,0	7,9	31,6
b) Sonder- oder Hilfsschule	1,2	7,9	9,5
c) Real- oder Mittelschule	6,0	7,9	47,5
d) Oberschule ohne Abitur	6,6	7,9	52,0
e) Oberschule mit Abitur	9,2	7,9	71,3
2) Welche Berufsausbildung hat Dein Vater?			
a) ohne Lehre	1,9	8,3	15,8
b) Lehre	4,7	8,3	39,0
c) Fachschule	6,4	8,3	53,1
d) Studium an Hochschule oder Universität	9,5	8,3	79,0
3) Welche Schulbildung hat Deine Mutter?			
a) Volksschule	4,3	5,7	24,5
b) Sonder- oder Hilfsschule	1,5	5,7	8,6
c) Real- oder Mittelschule	5,9	5,7	33,6
d) Oberschule ohne Abitur	6,9	5,7	39,3
e) Oberschule mit Abitur	9,0	5,7	51,4
4) Welche Berufsausbildung hat Deine Mutter?			
a) ohne Lehre	3,2	5,8	18,6
b) Lehre	5,0	5,8	29,0
c) Fachschule	7,2	5,8	41,8
d) Studium an Hochschule oder Universität	9,4	5,8	54,6
5) Besitzt Deine Familie ein			
a) Radio	1,7	2,3	4,9
b) Staubsauger	3,0	2,5	7,5
c) Kühlschrank	3,4	3,1	10,5
d) Abwaschmaschine	6,9	5,2	35,6
e) Telefon	6,6	5,5	36,3
f) Fernsehapparat	4,3	4,3	18,5
g) Auto	6,0	5,5	32,5
h) Waschmaschine	4,5	4,1	18,5
i) Eigentumswohnung	7,6	6,8	51,7
j) Eigenheim	9,2	7,5	69,0
k) zweites Auto	8,4	6,8	58,5

Tab.AF : Berufe und ihre Statuswerte

1	Abteilungsleiter	6,3	45	Chefsekretärin	6,2
2	Amtsinspektor	6,4	46	Chemiegraph	5,6
3	Amtmann	6,3	47	Datenverarbeitungsfachmann	6,6
4	Angestellte (Behörde)	4,5	48	Croupier	5,0
5	Angestellter (Behörde)	4,7	49	Dachdecker	4,3
6	Anreißer	3,8	50	Decksmann	3,5
7	Apothekenhelferin	4,6	51	Dekorateur	4,6
8	Apotheker	8,2	52	Diätassistentin	5,7
9	Arbeiter	2,9	53	Dipl.-Ingenieur	8,0
10	Arbeiterin	2,6	54	Dreher	4,2
11	arbeitslos	1,1	55	Drogist	6,2
12	Arbeitsvorbereiter	4,3	56	Drogistin	5,8
13	Architekt	7,9	57	Einkaufsleiterin	6,0
14	Arzthelferin	4,9	58	Eisenbahner	4,2
15	Aufseherin	4,5	59	Eisenflechter	3,2
16	Aushilfe	2,0	60	Elektriker	4,9
17	Bäcker	4,7	61	Ewerführer	3,9
18	Bäckerin	4,5	62	Expedient	4,2
19	Bahnbeamter	4,7	63	Facharbeiter	4,8
20	Bandleiterin	4,3	64	Fensterputzer	2,5
21	Bankbote	3,3	65	Feuerwehrmann	4,8
22	Bankkaufmann (männl.)	5,6	66	Finanzbeamter	5,6
23	Bankkaufmann (weibl.)	5,5	67	Fleischbeschauer	4,3
24	Bauer	3,9	68	Fliesenleger	4,7
25	Bäuerin	3,5	69	Floristin	4,7
26	Baumaschinenführer	4,9	70	Flugzeugbauer	6,7
27	Baustellenleiter	6,2	71	Friseuse	3,2
28	Beamter	5,7	72	Fußbodenverleger	4,3
29	Bergmann	4,0	73	Fußpflegerin	4,4
30	Betriebsleiter	7,2	74	Gärtner	3,8
31	Bibliothekarin	6,7	75	Gärtnerin	3,9
32	Bombensucher	6,0	76	Gartenbauberater	5,9
33	Bootsbauer	5,0	77	Gastwirt	4,6
34	Brückenwart	4,2	78	Gastwirtin	4,7
35	Buchbinderin	4,5	79	Gebrauchsgrafiker	5,6
36	Buchhalter	5,6	80	Geschäftsführer	7,2
37	Buchhalterin	5,0	81	Geschäftsführerin	6,4
38	Büglerin	2,3	82	Glaser	4,1
39	Bürgermeister	7,8	83	Glasreiniger	3,3
40	Büroangestellter	4,6	84	Großhandelskaufmann	6,0
41	Bürokaufmann (weibl.)	5,2	85	Grundstücksmakler	5,9
42	Bürokaufmann (männl.)	5,2	86	Handwerksmeister	5,7
43	Bundesbahn-Meister	5,1	87	Hauptkommissar	6,7
44	Bundesbahn-Sekretär	5,2	88	Hausfrau	3,6

Tab. AF : Fortsetzung

89	Haushälterin	3,7
90	Hausinspektor	5,1
91	Hauswirtschaftsleiterin	5,5
92	Heilpraktiker	6,3
93	Heimerzieher	6,1
94	Heimleiterin	5,6
95	Heizer	3,1
96	Hochschullehrer	9,0
97	Hostess	5,6
98	Hotelier	6,6
99	Ingenieur	7,1
100	Inspektoranwärter	5,3
101	Installateur	4,9
102	Isolierer	4,0
103	Journalist	7,2
104	Jugendfürsorgerin	5,7
105	Justizaushelferin	4,8
106	Justizbeamter	6,5
107	Kaffeeröster	3,7
108	Kalkulator	5,6
109	Kapitän	7,5
110	Kassenwart	4,5
111	Kassiererin	4,1
112	Kaufmann (weibl.)	5,0
113	Kaufmann (männl.)	5,5
114	kaufm. Angestellter	4,5
115	kaufm. Angestellte	4,5
116	Kellner	3,0
117	Kindergärtnerin	5,5
118	Klempner	4,3
119	Koch	4,8
120	Köchin	4,3
121	Konstrukteur	6,2
122	Kontrolleur	4,3
123	Kontrolleurin	4,2
124	Kontoristin	4,7
125	Korrespondentin	6,5
126	Kraftfahrer	3,8
127	Kranführer	4,3
128	Krankenpfleger	4,9
129	Krankenschwester	5,4
130	Kriminalbeamter	6,2
131	Küchenhilfe	2,1
132	Kürschner	5,2
133	Laborantin	5,2
134	Lackierer	3,7
135	Lagermeister	4,2
136	Legerin	3,3
137	Lehrer	7,0
138	Lehrerin	7,0
139	Lehrlingsausbilder	5,5
140	Locherin	3,5
141	Lotse	5,6
142	Löterin	3,2
143	Maler	4,2
144	Maschinist	4,9
145	Masseur	5,0
146	Matrose	4,0
147	Maurer	3,9
148	Maurerpolier	4,6
149	Mechaniker	4,7
150	Medizinaldirektor	8,8
151	medizinisch-technische Assistentin	5,5
152	Möbeltransporter	3,2
153	Molkereifachmann	4,9
154	Monteur	4,6
155	Musiker	5,7
156	Nachtwächter	2,6
157	Näherin	3,4
158	Oberamtsrat	7,3
159	Oberstudienrat	8,1
160	Offizier	6,7
161	Optiker	6,3
162	Orgelpfeifenbauer	5,9
163	Packer	2,6
164	Packerin	2,5
165	Pflasterer	3,1
166	Pförtner	3,0
167	Pförtnerin	2,3
168	Photograph	5,5
169	Physiker	8,3
170	Plakatkleber	2,6
171	Platzwart	2,9
172	Polizeibeamter	5,2
173	Polsterer	4,1
174	Postangestellte	4,2
175	Postangestellter	4,4
176	Postbeamter	4,7

Tab. AF : Fortsetzung

177	Postbeamtin	4,5
178	Postbote	3,9
179	Postbotin	3,5
180	Postoberschaffner	4,7
181	Postobersekretär	5,2
182	Produktionsgehilfin	3,3
183	Prokurist	7,1
184	Prüfer	4,7
185	Quartiersmann	4,1
186	Rangierer	3,5
187	Raupenfahrer	3,8
188	Rechnungsprüferin	5,1
189	Rechtsanwalt	8,5
190	Reg.-Inspektor	6,5
191	Reinmachefrau	2,1
192	Reisender	4,4
193	Rentner	3,7
194	Reprooffsetkopierer	4,9
195	Sandstrahler	4,0
196	Schaffner	3,5
197	Schauermann	3,5
198	Schiffsmaschinenbauer	6,0
199	Schiffsreiniger	2,8
200	Schlachter	4,0
201	Schlachterin	3,2
202	Schlosser	4,3
203	Schmied	4,3
204	Schneiderin	4,3
205	Schriftsetzer	4,7
206	Schulleiter	8,0
207	Schweißer	4,2
208	Seemann	3,8
209	Segelmacher	4,1
210	Sekretärin	5,3
211	Serviererin	3,3
212	Soldat	3,9
213	Sortiererin	2,7
214	Spediteur	5,4
215	Steinmetz	7,6
216	Steinsetzer	4,2
217	Stenotypistin	4,5
218	Steuerbevollmächtigter	6,7
219	Steuerbevollmächtigte	6,3
220	Steuerberaterin	6,4
221	Steward	5,9
222	Stukkateur	4,9
223	Straßenreiniger	1,8
224	Stromableser	3,6
225	Studentin	5,7
226	Tankwart (männl.)	4,0
227	Tankwart (weibl.)	3,5
228	Taxifahrer	3,9
229	Taxiunternehmer	5,9
230	Techniker	5,9
231	techn. Angestellte	4,9
232	techn. Angestellter	5,6
233	techn. Kaufmann	5,2
234	techn. Zeichner	4,9
235	techn. Zeichnerin	5,1
236	Telegraphist	4,2
237	Tischler (Zimmermann)	4,5
238	Töpfer	4,5
239	Torbauer	3,7
240	Tourenleiter	4,6
241	Trainer	5,9
242	Uhrmacher	5,6
243	Unternehmer	7,8
244	Unternehmensberater	6,2
245	Verkäufer	3,8
246	Verkäuferin	3,8
247	Verkaufsleiter	6,1
248	Versicherungsbezirksleiter	6,2
249	Versicherungsinspektor	5,7
250	Verteilungsstellenleiter	5,3
251	Vertreter	4,3
252	Verwalter	5,5
253	Verwalterin	5,1
254	Verwaltungsinspektor	6,2
255	Vorarbeiter	4,4
256	Vorarbeiterin	4,3
257	Wärter	3,4
258	Wäscherin	2,3
259	Werkshelfer	3,0
260	Werkstattvorsteher	5,4
261	Werkzeugmacher	6,1
262	Wirtschaftsprüfer	6,5
263	Zahnarzt	8,7
264	zahnärztliche Helferin	4,6
265	Zollbeamter	4,9
266	Zugführer	4,9

Tab. AG: Die Gewichtung der Sozialstatusitems (M 3)

	M 3
Schulbildung des Vaters	7,9
Schulbildung der Mutter	5,7
Berufsausbildung des Vaters	8,3
Berufsausbildung der Mutter	5,8
ausgeübter Beruf des Vaters	7,0
ausgeübter Beruf der Mutter	6,5
Radio	2,3
Staubsauger	2,5
Kühlschrank	3,1
Abwaschmaschine	5,2
Telefon	5,5
Fernsehapparat	4,3
Auto	5,5
Eigenheim	7,5
Waschmaschine	4,1
Eigentumswohnung	6,8
zweites Auto	6,8

Varianzanalyse 1

unabhängige Variable: A Lehrerunterstützung
B Mütterunterstützung
C Schülergeschlecht

abhängige Variable: Anstrengungsvermeidung

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	190,6	1	4,6	+
B	783,4	1	18,7	+++
C	1131,1	1	27,0	+++
A x B	246,1	1	5,9	+
A x C	0,9	1	0,0	
B x C	17,3	1	0,4	
A x B x C	40,1	1	1,0	
QS-innerhalb	41,8	1366		
QS-total	43,4	1373		

+ =5%
++ =1%
+++ =0,1%

Varianzanalyse 2

unabhängige Variable: A Lehrerunterstützung
B Mütterunterstützung
C Schultyp

abhängige Variable: Schulangst

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	238,8	1	10,8	++
B	197,7	1	9,0	++
C	216,4	1	9,8	++
A x B	105,2	1	4,8	++
A x C	159,0	1	7,2	++
B x C	14,1	1	0,6	
A x B x C	2,2	1	0,1	
QS-innerhalb	22,0	1348		
QS-total	22,6	1355		

Varianzanalyse 3

unabhängige Variable: A Lehrerunterstützung
B Mütterunterstützung
C Schultyp

abhängige Variable: Anstrengungsvermeidung

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	315,2	1	7,5	++
B	1007,6	1	23,9	+++
C	416,0	1	9,9	++
A x B	164,3	1	3,9	+
A x C	118,6	1	2,8	
B x C	72,4	1	1,7	
A x B x C	55,4	1	1,3	
QS-innerhalb	42,2	1366		
QS-total	43,5	1373		

Varianzanalyse 4

unabhängige Variable: A Lehrerunterstützung
B Mütterunterstützung
C sozioökonomischer Status

abhängige Variable: Schulangst

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	154,1	1	6,9	++
B	141,3	1	6,4	+
C	162,4	1	7,3	++
A x B	115,0	1	5,2	+
A x C	33,1	1	1,5	
B x C	1,1	1	0,0	
A x B x C	0,2	1	0,0	
QS-innerhalb	22,2	1348		
QS-total	22,5	1355		

Varianzanalyse 5

unabhängige Variable: A Lehrerunterstützung
B Mütterunterstützung
C sozioökonomischer Status

abhängige Variable: Anstrengungsvermeidung

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	216,8	1	5,09	+
B	822,9	1	19,3	+++
C	0,3	1	0,0	
A x B	222,8	1	5,2	+
A x C	60,4	1	1,4	
B x C	111,4	1	2,6	
A x B x C	31,7	1	0,7	
QS-innerhalb	42,6	1366		
QS-total	43,5	1373		

Varianzanalyse 6

unabhängige Variable: A Lehrerunterstützung
B Mütterunterstützung
C Schülergeschlecht

abhängige Variable: Schulangst

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	41,5	1	1,1	
B	43,7	1	1,1	
C	611,2	1	15,9	+++
A x B	234,7	1	6,1	+
A x C	4,5	1	0,1	
B x C	121,6	1	3,2	
A x B x C	9,3	1	0,2	
QS-innerhalb	38,4	1382		
QS-total	39,0	1389		

Varianzanalyse 7

unabhängige Variable: A Strenge von Lehrern
B Strenge von Müttern
C Schülergeschlecht

abhängige Variable: Schulangst

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	542,4	1	24,7	+++
B	163,9	1	7,5	++
C	135,4	1	6,2	+
A x B	82,5	1	3,8	+
A x C	18,7	1	0,9	
B x C	3,1	1	0,1	
A x B x C	7,6	1	0,3	
QS-innerhalb	22,0	1348		
QS-total	22,6	1355		

Varianzanalyse 8

unabhängige Variable: A Strenge von Lehrern
B Strenge von Müttern
C Schülergeschlecht

abhängige Variable: Anstrengungsvermeidung

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	932,9	1	22,9	+++
B	1081,0	1	26,5	+++
C	932,7	1	22,9	+++
A x B	217,2	1	5,3	+
A x C	15,5	1	0,4	
B x C	50,3	1	1,2	
A x B x C	121,3	1	3,0	
QS-innerhalb	40,8	1366		
QS-total	43,0	1373		

Varianzanalyse 9

unabhängige Variable: A Strenge von Lehrern
B Strenge von Müttern
C Schülergeschlecht

abhängige Variable: soziale Beliebtheit

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	3,46	1	10,68	++
B	0,01	1	0,0	
C	0,87	1	2,7	
A x B	0,17	1	0,5	
A x C	0,36	1	1,1	
B x C	0,03	1	0,1	
A x B x C	0,37	1	1,1	
QS-innerhalb	0,32	1382		
QS-total	0,33	1389		

Varianzanalyse 10

unabhängige Variable: A Strenge von Lehrern
B Strenge von Müttern
C sozioökonomischer Status

abhängige Variable: Schulangst

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	543,6	1	24,9	+++
B	154,2	1	7,1	+++
C	160,0	1	7,3	++
A x B	102,8	1	4,3	+
A x C	76,5	1	3,5	
B x C	26,8	1	1,2	
A x B x C	71,4	1	3,3	
QS-innerhalb	21,8	1348		
QS-total	22,5	1355		

Varianzanalyse 11

unabhängige Variable: A Strenge von Lehrern
B Strenge von Müttern
C sozioökonomischer Status

abhängige Variable: Anstrengungsvermeidung

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	966,7	1	23,2	+++
B	1065,1	1	25,5	+++
C	0,0	1	0,0	
A x B	200,9	1	4,8	+
A x C	0,6	1	0,0	
B x C	132,5	1	3,2	
A x B x C	4,9	1	0,1	
QS-innerhalb	41,7	1366		
QS-total	43,2	1373		

Varianzanalyse 12

unabhängige Variable: A Strenge von Lehrern
B Strenge von Müttern
C sozioökonomischer Status

abhängige Variable: soziale Beliebtheit

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	3,52	1	10,8	++
B	0,00	1	0,0	
C	0,03	1	0,1	
A x B	0,17	1	0,5	
A x C	0,04	1	0,1	
B x C	0,03	1	0,1	
A x B x C	0,07	1	0,2	
QS-innerhalb	0,33	1382		
QS-total	0,33	1389		

Varianzanalyse 13

unabhängige Variable: A Lehrerunterstützung
B Mütterunterstützung
C Schultyp

abhängige Variable: soziale Beliebtheit

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	0,381	1	1,2	
B	1,846	1	5,7	+
C	0,454	1	1,4	
A x B	0,258	1	0,8	
A x C	0,196	1	0,6	
B x C	0,206	1	0,6	
A x B x C	3,297	1	10,2	+++
QS-innerhalb	0,325	1382		
QS-total	0,327	1389		

Varianzanalyse 14

unabhängige Variable: A Lehrer-Bekräftigungsverhalten
B Mütter- Bekräftigungsverhalten
C sozioökonomischer Status

abhängige Variable: soziale Beliebtheit

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	1,97	1	6,04	+
B	0,56	1	1,71	
C	0,00	1	0,00	
A x B	0,14	1	0,43	
A x C	0,04	1	0,14	
B x C	0,29	1	0,87	
A x B x C	0,04	1	0,12	
QS-innerhalb	0,32	1382		
QS-total	0,33	1389		

Varianzanalyse 15

unabhängige Variable: A Lehrer-Bekräftigungsverhalten
B Mütter-Bekräftigungsverhalten
C Schultyp

abhängige Variable: Anstrengungsvermeidung

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	606,0	1	14,5	+++
B	1201,1	1	28,7	+++
C	301,0	1	7,2	++
A x B	69,4	1	1,7	
A x C	25,5	1	0,6	
B x C	48,8	1	1,2	
A x B x C	3,0	1	0,1	
QS-innerhalb	42,0	1366		
QS-total	43,2	1373		

Varianzanalyse 16

unabhängige Variable: A Lehrer-Bekräftigungsverhalten
B Mütter-Bekräftigungsverhalten
C sozioökonomischer Status

abhängige Variable: Schulangst

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	506,2	1	23,2	+++
B	184,8	1	8,5	++
C	150,5	1	6,9	++
A x B	66,3	1	3,0	
A x C	76,4	1	3,5	
B x C	22,0	1	1,0	
A x B x C	12,7	1	0,6	
QS-innerhalb	21,9	1348		
QS-total	22,5	1355		

Varianzanalyse 17

unabhängige Variable: A Lehrer-Bekräftigungsverhalten
B Mütter-Bekräftigungsverhalten
C Schultyp

abhängige Variable: Schulangst

Varianzquelle	mittleres Quadrat	df	F	Signifikanz
A	611,1	1	27,8	+++
B	157,3	1	7,2	++
C	170,0	1	7,8	++
A x B	63,8	1	2,9	
A x C	104,5	1	4,8	+
B x C	1,6	1	0,1	
A x B x C	2,1	1	0,1	
QS-innerhalb	21,8	1348		
QS-total	22,6	1355		

Lebenslauf

Name:	Johann Borchert
Geboren am:	13.6.43 in Peenemünde
Eltern:	Vater: Herbert Borchert, (gestorben), Ingenieur Mutter: Herta Borchert geb. Duve, Hausfrau
Geschwister:	zwei ältere Schwestern
Wohnorte:	umgezogen von Peenemünde (1943) über Neuenhagen (Mecklbg., 1944) und Schwansee (Mecklbg., 1946) nach Dassow (1950). Emigration in die BRD über Berlin-West (1957) nach Hamburg (1958)
Schulbesuch:	Besuch der Zentralschule in Dassow (1950-57) Besuch der Mittelschule in Hamburg (1958 - 61) Besuch der Wirtschaftsoberschule in Hamburg (1961 - 64) Besuch eines Kurses der Abendhochschule in Lübeck (1964 - 65)
Universitätsbesuch:	zum Studium der Psychologie WS 65/66 - WS 66/67 in Hamburg SS 67 - SS 68 (Vordiplom) in Marburg WS 68/69 - in Hamburg SS 69 - SS 71 (Diplom) in Marburg
Assistententätigkeit (m.d.V.b.):	seit dem 15.12.71 an der PH Ruhr, Dortmund, Abteilung für Heilpädagogik, Arbeitsstelle für Statistik und Versuchsplanung
Heirat:	mit Ursula Borchert, geb. Widmann am 3.12.71; Geburt der Tochter Tina Borchert am 28.2.74.

Dortmund, Mai 1974

J. Borchert